

SOMMAIRE

	Pages
Organisation de la formation au collège	5
Classe de 3e	149
• Programme	156
• Accompagnement	165

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

ENSEIGNER AU COLLÈGE

FRANÇAIS

Programmes

et

Accompagnement

Réédition juillet 2002
(Édition précédente : janvier 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

Article 1^{er} – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

Article 2 – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

Article 3 – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

Article 4 – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

Article 5 – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

Article 6 – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

Article 7 – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

Article 8 – Afin de développer les connaissances des élèves sur l'environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation, l'établisse-

ment peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d'information et des séquences d'observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l'établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d'enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas une convention est passée entre l'établissement dont relève l'élève et l'organisme concerné. Le ministre chargé de l'éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

Article 9 – Dans l'enseignement public, après affectation par l'inspecteur d'académie, l'élève est inscrit dans un collège par le chef d'établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

Article 10 – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

Article 11 – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l'organisation de la formation et de l'orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d'application du présent décret défini à l'article 10.

Article 12 – Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l'agriculture, de la pêche et de l'alimentation, le secrétaire d'État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,
le 29 mai 1996
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche
François BAYROU

Le ministre du travail
et des affaires sociales
Jacques BARROT

Le ministre de l'agriculture,
de la pêche et de l'alimentation
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d'État à la santé
et à la sécurité sociale
Hervé GAYMARD

Classe de Troisième

Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième)

Arrêté du 26 décembre 1996 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

Article 1^{er} – Les horaires des enseignements obligatoires et facultatifs applicables aux élèves du cycle d'orientation de collège (classe de troisième) sont définis en annexe du présent arrêté.

Article 2 – Les classes de troisième sont organisées en troisième à option langue vivante 2 et en troisième à option technologie. Le choix de l'une ou de l'autre ou d'une troisième en lycée professionnel appartient aux parents ou au responsable légal.

Article 3 – Les élèves de troisième à option langue vivante 2 peuvent choisir un ou deux enseignements optionnels facultatifs de latin, grec ou langue régionale.

Les élèves de troisième à option technologie peuvent choisir un enseignement optionnel facultatif de deuxième langue vivante.

Article 4 – En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

Article 5 – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1999-2000 en classe de troisième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1998 dans le cycle d'orientation.

Article 6 – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1999-2000, l'arrêté du 22 décembre 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de troisième des collèges ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de troisième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de troisième technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

Article 7 – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris,
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche et par délégation

Le directeur des lycées et collèges

Alain BOISSINOT

**Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle d'orientation de collège
(classes de 3^e)**

Enseignements obligatoires	3 ^e à option langue vivante 2	3 ^e à option technologie
Français	4 h 30	4 h 30
Mathématiques	4 h	4 h
Première langue vivante étrangère	3 h	3 h
Histoire-Géographie-Éducation civique	3 h 30	3 h
Sciences de la Vie et de la Terre	1 h 30	1 h 30
Physique-Chimie	2 h	1 h 30
Technologie	2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	2 h	2 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h
Enseignements optionnels		
Obligatoires		
Deuxième langue vivante (**)	3 h	
Technologie		5 h (*)
Facultatifs		
Latin	3 h	
Grec	3 h	
Langue régionale (***)	3 h	
Deuxième langue vivante (**)		3 h

(*) Enseignement en groupes à effectifs allégés.

(**) Langue étrangère ou régionale.

(***) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

Programmes des classes de troisième des collèges

Arrêté du 15 septembre 1998 – (BOHS n° 10 du 15 octobre 1998)

Vu L. d'orient. n° 89-486 du 10-7-1989, mod. ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; D. n° 96-465 du 29-5-1996 ; A. du 14-11-1985, mod. par arrêtés des 26-1-1990, 10-7-1992 et 3-11-1993 ; A. du 22-11-1995 ; A. du 10-1-1997 ; A. du 24-7-1997 ; Avis du CNP ; Avis du CSE du 2-7-1998

Article 1^{er} - Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1999 en classe de troisième dans toutes les disciplines à l'exception de ceux de deuxième langue vivante et en classe de troisième à option technologie à l'exception de ceux d'histoire-géographie, d'éducation civique, de physique-chimie et de technologie, sont fixés en annexe au présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1999.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris,
le 15 septembre 1998

Pour le ministre de l'éducation nationale,
de la recherche
et de la technologie et par délégation
Le directeur de l'enseignement scolaire
Bernard TOULEMONDE

L'enseignement du français au collège : rappel des objectifs généraux

L'enseignement du français au collège a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. Le collège est le niveau d'enseignement le plus élevé commun à tous les élèves ; lorsqu'ils le quittent, leurs itinéraires se diversifient, mais ils ont tous besoin des mêmes connaissances fondamentales dans les domaines linguistique et culturel. Par ailleurs, approchant de l'âge de la majorité, ils deviennent des participants actifs de la vie sociale : ils doivent donc être tous en mesure de s'exprimer et de structurer leur jugement.

Cette finalité se traduit par les objectifs fondamentaux suivants :

- donner aux élèves la maîtrise des principales formes de discours ;
- leur donner les moyens de former leur jugement personnel et de l'exprimer de façon à être entendus et compris ;
- leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité ;
- leur permettre d'enrichir leur imaginaire, et de s'initier à la compréhension des formes symboliques.

En ce qui concerne les formes de discours, la progression d'ensemble du collège est la suivante :

- en 6^e : étude de la narration, repérage de l'argumentation ;
- en 5^e et 4^e : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication, qui prépare l'étude de l'argumentation ;
- en 3^e : étude de l'argumentation, et poursuite de l'étude des autres formes de discours.

Objectifs de la classe de troisième

Dans le cadre des objectifs généraux du collège, la classe de troisième représente une étape décisive pour la maîtrise des discours. Les apprentissages s'organisent selon trois directions essentielles :

la compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation qui constituent pour les élèves l'innovation principale. Leur étude associe celle des discours narratif, descriptif et explicatif.

l'expression de soi. Celle-ci peut se manifester par le récit ou l'argumentation, et mettre l'accent sur l'implication et l'engagement (opinion, conviction, émotion), ou au contraire la distanciation et le détachement (objectivité, distance critique, humour).

la prise en compte d'autrui, envisagée à la fois dans sa dimension individuelle (dialogue, débat) et dans sa dimension sociale et culturelle (ouverture aux littératures étrangères, notamment européennes).

Ces objectifs orientent les pratiques de lecture, d'écriture et d'oral, combinées dans les séquences qui organisent l'année. Lecture et expression sont toujours liées.

I – La lecture

A. Objectifs

Le principal objectif pratique de la lecture en troisième est de consolider l'autonomie des élèves face à des textes divers.

Les principaux objectifs de connaissance sont :

- l'étude de l'expression de soi,
- la prise en compte de l'expression d'autrui.

Dans cette perspective, l'année de troisième :

- met l'accent sur la lecture de textes autobiographiques et de poèmes lyriques ;
- ouvre davantage à la lecture d'œuvres étrangères ;
- accorde une place accrue à la lecture de textes à visée argumentative.

Dans le prolongement des années précédentes, les lectures portent sur des œuvres des XIX^e et XX^e siècles, sans exclure d'autres périodes. Elles doivent être nombreuses et diversifiées, incluant la littérature pour la jeunesse, les textes documentaires, l'image. Pour enrichir l'imaginaire, on a soin de multiplier et de diversifier les textes, en recourant largement à des lectures cursives. On veillera dans tous les cas à éclairer le contexte des œuvres lues. L'enjeu principal est la compréhension de leur sens. L'appropriation de repères culturels est une finalité majeure des activités de lecture.

B. Textes à lire

1. Approche des genres

- Autobiographie et/ou Mémoires : on engage la réflexion sur le discours autobiographique, on observe comment le narratif s'y associe souvent à l'argumentatif.
- Poésie : on met l'accent notamment sur la poésie lyrique et la poésie engagée y compris la chanson.
- Roman et nouvelle : on poursuit l'étude des formes narratives, en diversifiant les textes et les pratiques de lecture.
- Théâtre : on souligne la relation entre le verbal et le visuel dans l'œuvre théâtrale.

2. Choix de textes et d'œuvres

Littérature pour la jeunesse

Les titres peuvent être choisis par le professeur dans la liste présentée en annexe des Documents d'accompagnement du programme, avec le souci de proposer au moins une œuvre humoristique.

Textes porteurs de références culturelles

- Une œuvre à dominante argumentative (essai, lettre ouverte, conte philosophique).
- Une œuvre autobiographique française.
- Un ensemble de textes poétiques du XIX^e ou du XX^e siècle.
- Une pièce de théâtre du XIX^e ou du XX^e siècle, française ou étrangère.
- Deux romans, ou un roman et un recueil de nouvelles, du XIX^e ou du XX^e siècle.

Ces œuvres, au choix du professeur, devront inclure au moins un titre pris dans les littératures européennes. Les méthodes de lecture mises en œuvre se répartiront, à parts égales, entre la lecture cursive, l'étude de l'œuvre intégrale, l'approche par un ensemble d'extraits.

Textes documentaires

Pour conduire les élèves à une plus grande autonomie dans le choix et le maniement des documents, on développe l'usage de dictionnaires, d'usuels et d'ouvrages de références. On leur apprend à consulter les banques de données, notamment informatiques et télématiques.

Dans l'étude de la presse, on distingue l'information du commentaire, on fait percevoir comment les informations ont été sélectionnées et on dégage les spécificités du discours journalistique, en comparant par exemple le traitement d'un même sujet dans plusieurs journaux (écrits ou audiovisuels).

L'image

On travaille sur les relations entre le visuel et le verbal (cf. entre autres, Théâtre, ci-dessus B.1.). Dans la perspective de l'argumentation, on étudie plus particulièrement l'image publicitaire et le dessin d'humour.

On aborde l'analyse du film en comparant le récit en image et le récit écrit (par exemple à travers une adaptation à l'écran d'une œuvre littéraire ou l'étude d'un scénario).

On développe l'esprit critique par l'analyse de productions audiovisuelles diverses (émissions télévisées, spots publicitaires, documentaires, fictions, etc.).

II – L'écriture

A. Objectifs

En classe de troisième, l'activité d'écriture a deux objectifs majeurs :

- perfectionner l'écriture de textes narratifs complexes,
- maîtriser l'exposé écrit d'une opinion personnelle.

Dans la continuité des cycles précédents, on conduit les élèves à produire des écrits fréquents et diversifiés (narration, description, explication, expression d'opinion), dans une progression d'ensemble régie par les deux objectifs ci-dessus.

B. Textes à écrire

1. Écriture à usage personnel

- prise de notes à partir d'un support écrit ou d'une communication orale, et reprise de ces notes en vue d'une utilisation précise,
- mise en ordre des idées et des informations,
- écriture et réécriture du brouillon,
- utilisation du traitement de texte.

2. Écriture pour autrui

- Réduction ou amplification d'un récit, d'un texte explicatif, d'un texte argumentatif simple, en fonction d'un contexte.
- Pratique du récit :
 - rédaction de récits complexes ayant pour cadre le monde réel ou un monde imaginaire,

– récit dont la trame suit ou ne suit pas l'ordre chronologique, avec insertion de passages descriptifs et utilisation de paroles rapportées directement ou indirectement,

– récit à partir d'un récit donné avec changement de point de vue.

En particulier les élèves devront rédiger, dans l'année :

– le récit d'une expérience personnelle,

– un témoignage : relater un événement et exprimer sa réaction.

• Pratique de l'argumentation :

– présentation d'une prise de position étayée par un argument concret (par exemple, un fait historique...) et un argument abstrait (raisonnement). Cette compétence est à maîtriser en fin de troisième.

– présentation de plusieurs opinions sur une question. Cette compétence est en cours d'acquisition.

Dans tous les cas, on fera saisir aux élèves la notion de paragraphe. Les textes produits devront comporter une introduction, un développement et des éléments de conclusion. La réalisation de textes d'une à deux pages correctement rédigés est une exigence minimale.

III – L'oral

A. Objectifs

L'objectif général est qu'en fin de troisième les élèves sachent :

– identifier les situations d'oral les plus usuelles de la vie personnelle, scolaire et sociale,

– distinguer l'écoute, le dialogue, l'exposé,

– se comporter de façon pertinente dans les différentes activités orales.

On poursuit les pratiques des années précédentes dans les domaines de la lecture à haute voix et de la récitation. On approfondit, celle du compte-rendu oral en l'orientant vers l'initiation à l'exposé, et celle du dialogue en l'orientant vers la participation à un débat.

B. Textes à dire

1. Lecture et récitation orales

On continue à pratiquer :

– la récitation (en liaison avec les textes étudiés),

– la lecture à haute voix (en particulier les mises en voix et mises en espace simples de textes de théâtre).

2. Comptes-rendus et témoignages

On développe :

- la pratique du compte-rendu (à la suite d'une visite de monument, de lectures, de documents),
- la pratique du récit oral (témoignage, récit d'une expérience personnelle).

Il s'agit là d'oral préparé ; on conduira les élèves à se détacher progressivement de leurs notes, pour s'engager dans une expression orale plus improvisée. Ces interventions orales devront avoir une certaine ampleur (plusieurs minutes) sans devenir pour autant de lourds exposés

C. Dialogue, débat, exposé d'une opinion

Partant de la pratique des dialogues mise en œuvre en 5^e et 4^e, on amène les élèves à maîtriser :

- la formulation d'une question précise en fonction d'un destinataire (appelant à développer une information, à justifier un avis, etc.),
- l'écoute de l'énoncé d'autrui ; sa reformulation pour assurer la compréhension,
- l'expression d'une opinion personnelle.

Cette pratique pourra se faire en situation d'échange à deux (dialogue), ou en situation de groupe (débat). Elle prendra appui sur des lectures (œuvres littéraires, presse, documents audiovisuels,...). Diverses formes de simulations peuvent y être mises en œuvre (négociations, procès, émissions de radio ou de télévision, interviews). Ces activités exigent une durée plus longue que celles présentées en B.

D. Les compétences à développer

L'ensemble des activités d'oral appelle et développe les compétences suivantes :

- adapter l'attitude, la gestuelle et la voix à la situation d'énonciation (prise en compte de l'espace, des interlocuteurs, des règles qui régissent les tours de parole),
- distinguer les registres de langue et choisir celui qui convient à la situation de communication (lexique, syntaxe, formes d'interpellation, marques de la politesse),
- écouter et reformuler le discours d'autrui (les reformulations sont un moyen privilégié d'évaluer la réussite de l'échange),
- faire des résumés, des synthèses ou des développements en s'entraînant, selon le cas, à la brièveté ou à l'amplification.

Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral

A. Objectifs

L'étude de la langue est toujours liée aux lectures et aux productions des élèves. En classe de troisième, ils doivent déjà savoir identifier les diverses *formes de discours*. On approfondit donc l'étude de l'argumentatif et du narratif, en accordant au premier une place plus importante.

Le but de cette classe est que les élèves comprennent la notion de forme de discours, l'importance de la notion de *point de vue*, indissociable de celle d'*énonciation*, et sachent les mettre en œuvre.

Des moments spécifiques seront consacrés à des mises au point sur les outils de la langue, dans le cadre des séquences, en fonction des objectifs d'écriture, d'oral et de lecture.

NB. Les notions qui apparaissent dans les listes qui suivent sont présentées comme des « outils ». Cela signifie que le professeur se préoccupe avant tout de les faire utiliser, en situation de production et de réception, puis, éventuellement et dans un second temps, de les nommer. L'élève n'a donc pas à apprendre des listes de définitions abstraites et la part de métalangage qui apparaît ici s'adresse aux professeurs (ce point sera repris et complété dans le document d'accompagnement pour la classe de 3^e, et certaines notions explicitées).

B. Vocabulaire

Comme pour la 5^e et 4^e, l'étude du vocabulaire est envisagée selon différents niveaux d'analyse, en allant de l'organisation du lexique aux relations entre lexique et discours. En liaison avec le discours argumentatif, l'accent est mis en classe de troisième sur la dimension axiologique du lexique ;

- la structuration lexicale (préfixe, suffixe, radical, modes de dérivation, néologismes, emprunts). Aperçus sur l'histoire de la langue, sur l'origine des mots français, sur l'évolution de la forme et du sens des mots, sur la formation des locutions.
- les relations lexicales : antonymie, synonymie.
- les champs lexicaux et les champs sémantiques, à travers la lecture et l'étude de textes ;
- le lexique et le discours :
 - lexique et niveaux de langue,
 - dénotation et connotation,
 - lexique de l'évaluation méliorative et péjorative,
 - lexique et expressivité : les figures (comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse ; leur rôle dans la créativité et dans l'efficacité du discours) ;

- l'enrichissement du vocabulaire notamment :
 - vocabulaire abstrait avec l'étude de l'argumentation,
 - vocabulaire de la personne (sensations, affectivité, jugement).
 Les enchaînements lexicaux prévisibles par effet d'usage et les expressions toutes faites.

C. Grammaire

Les italiques indiquent les acquisitions propres à la classe de troisième ; les caractères romains : les notions déjà abordées en cycle central.

Discours

- Énoncé, énonciation :
 - personnes, temps verbaux, adverbess, déterminants, dans l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation ou coupé de la situation d'énonciation ;
 - *combinaison entre ces deux systèmes d'énonciation ;*
 - *modalisation : modalisateurs, modes, temps verbaux.*
 - point de vue de l'énonciateur (approfondissements).
 - mises en relief, *usage de la voix active et de la voix passive.*
 - fonctions des discours (synthèses et combinaisons) :
 - pôle narratif : raconter/décrire,
 - pôle argumentatif : expliquer/argumenter ;
 - paroles rapportées directement et indirectement. « *style indirect libre* », *marques d'oralité, récit de paroles ;*
 - actes de paroles ;
 - *explicite et implicite ;*
 - *effets des discours : persuader, dissuader, convaincre, émouvoir, amuser, inquiéter.*

Texte

- Le paragraphe.
- Connecteurs spatio-temporels et logiques.
- Reprises pronominales et reprises nominales.
- Formes de progression.
- Organisation des textes : *formes cadres et formes encadrées.*

Phrase

- Phrase simple et phrase complexe :
 - fonctions par rapport au nom (*expansion nominale, apposition, relatives déterminatives et explicatives*),
 - fonctions par rapport à l'adjectif (*le groupe adjectival*),
 - fonctions par rapport au verbe (approfondissements),
 - fonctions par rapport à la phrase (approfondissements) ;
 - Coordination et subordination (étude des diverses subordonnées, notamment conjonctives).

- Étude du verbe :
 - *aspect verbal*,
 - *forme pronominale*,
 - conjugaison : modes et temps des verbes du premier et du deuxième groupes et des verbes usuels du troisième groupe.

D. Orthographe

On distingue l'orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) de l'orthographe grammaticale (formes verbales, accords en genre et en nombre, homophones grammaticaux).

- Orthographe lexicale :
 - familles de mots et de leurs particularités graphiques,
 - différentes formes de dérivation,
 - homophones et paronymes.
- Orthographe grammaticale :
 - formes verbales (notamment des radicaux, des modes, des temps, des homophones des formes verbales),
 - accords dans le groupe nominal, dans la phrase verbale et dans le texte,
 - marques de l'énonciation (ex. : je suis venu/je suis venue).

L'évaluation cherche à valoriser les graphies correctes plutôt qu'à sanctionner les erreurs.

On propose aux élèves des exercices brefs, nombreux et variés, distinguant l'apprentissage (exercices à trous, réécritures diverses) et l'évaluation. Les réalisations écrites des élèves donnent lieu à observation, interrogation sur les causes d'erreur, élaboration d'une typologie et mise en place de remédiation.

L'usage du dictionnaire doit être une pratique constante des élèves.

Accompagnement du programme de 3^e

SOMMAIRE

	Pages
Préface	167
I – Objectifs et enjeux du français en classe de 3^e	169
A. Choix théoriques, didactiques et pédagogiques	169
B. Le français en 3 ^e	171
C. Les formes du discours	172
D. Éléments pour une approche de l'argumentation	173
E. Argumentation et didactique	175
II – Les séquences didactiques : agencements et progression	176
A. Les séquences didactiques	176
B. L'enchaînement des séquences	177
III – Les activités et les séquences	181
A. La lecture	181
B. L'écriture	187
C. L'oral	190
IV – Outils linguistiques pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral.	195
A. Objectifs généraux	195
B. Grammaire du discours	197
C. Grammaire du texte	200
D. Grammaire de la phrase	202
E. Vocabulaire	202
F. Orthographe	204
V – Le diplôme national du brevet et la liaison, collège/seconde	206
A. Le diplôme national du brevet	206
B. La liaison collège/seconde	207

VI – Action particulière : le français, langue seconde	210
Annexe 1 : Liste d’œuvres classiques et de littérature pour la jeunesse	
Les œuvres classiques, françaises et étrangères	212
Les œuvres de littérature pour la jeunesse	213
Annexe 2 : Glossaire	
Contenus généraux : lecture, écriture, oral	216
Outils de la langue	217

Préface

Dernière étape de la rénovation des programmes du collège, les programmes de 3^e seront mis en application à partir de la rentrée de septembre 1999. Ils sont l'aboutissement, dans les différentes disciplines, de la logique retenue dans les programmes des années antérieures. Toutefois, il est important de garder en mémoire différentes spécificités de la classe de 3^e :

– à la fin de l'année, les élèves ont à faire un choix d'orientation entre 2^{de} professionnelle et 2^{de} générale et technologique. Les enseignements préparent donc à ces deux poursuites d'études ; ils ne doivent ni privilégier l'une, ni moins encore préparer, dès la 3^e, une éventuelle poursuite d'études vers un baccalauréat particulier ;

– à la fin de l'année, les élèves passent leur premier examen, le diplôme national du brevet. Au-delà de l'initiation aux méthodes de préparation d'un examen, les exigences et la forme des épreuves modélisent fortement les pratiques des enseignants en histoire-géographie, français et mathématiques.

Ces documents d'accompagnement prennent donc en compte ces deux particularités. Ils ont été conçus pour être utilisés dans le prolongement des documents portant sur les programmes de 6^e et de 5^e-4^e. Le CNDP propose d'ailleurs dans sa nouvelle collection « Enseigner au collège » un recueil complet, par discipline, des programmes et des documents d'accompagnement des classes du collège.

Les documents d'accompagnement ne sont pas les prémices d'une pédagogie officielle ou d'une didactique institutionnelle : les professeurs l'ont bien compris. Dans chaque discipline, ils comportent des pistes de réflexion et des exemples d'organisation pédagogique ; ils proposent des points de repère susceptibles de faciliter la mise en œuvre des nouveaux aspects ou méthodes inscrits dans les programmes.

Les groupes qui ont rédigé les projets de programmes ont mis au point ces documents. Leurs choix se sont en général portés sur les aspects du programme qui ont fait l'objet de discussions au sein même du groupe ou au moment de la consultation des enseignants. En effet, la consultation a permis de mettre en évidence, sur certains points, une mauvaise compréhension des objectifs poursuivis : de nouvelles rédactions ont été proposées dans les programmes eux-mêmes et des illustrations sont également données dans les documents d'accompagnement pour faciliter le travail des professeurs.

Sources d'informations au moment du lancement des nouveaux programmes, les documents d'accompagnement ont vocation à être revus et complétés périodiquement ; dans les années à venir, de nouveaux documents seront mis à la disposition des professeurs en fonction des constats qu'il sera possible de faire sur la mise en œuvre des programmes. Face à la réalité d'une partie non traitée ou mal traitée, la solution n'est pas toujours de la supprimer du programme : il est parfois

préférable ou suffisant d'assurer une formation complémentaire ou de donner des outils aux enseignants. Les documents d'accompagnement peuvent également aider dans ce sens.

Comme pour ceux des années précédentes, ces documents d'accompagnement sont diffusés en nombre dans les collèges de façon que chaque groupe disciplinaire puisse disposer d'un exemplaire du livret correspondant à sa discipline.

I – Objectifs et enjeux du français en classe de 3^e

A. Choix théoriques, didactiques et pédagogiques

Le programme de la classe de 3^e s'inscrit dans la cohérence globale des nouveaux programmes de français au collège. Le texte introductif du document *Accompagnement des programmes de français de 5^e et 4^e* présente une réflexion d'ensemble qui précise les orientations de cet enseignement. Il est sans doute utile d'en rappeler ici les grandes lignes et d'indiquer les choix théoriques, didactiques et pédagogiques qui ont guidé l'élaboration de ces programmes et proposent les modalités de leur mise en œuvre.

1. Choix théorique : le discours

Le premier objectif de l'enseignement du français est de « donner aux élèves la maîtrise des principales formes de discours » (*BO* n° 10, 15 octobre 1998, p. 4). Il s'agit par là de rapprocher l'apprentissage du français de la réalité vivante de la langue et de ses pratiques effectives. Le but est donc de rendre les élèves capables de comprendre le sens des discours qu'ils lisent ou entendent, et de construire de façon efficace le sens de ceux qu'ils disent ou écrivent. Ainsi, sens et pratique ne peuvent être disjoints. La définition du discours comme « mise en pratique du langage à l'oral et à l'écrit » (1) conduit à souligner trois aspects de cette réalité, qui en déterminent le sens : l'énonciation, l'interaction et l'usage.

- **Énonciation** : la langue est envisagée à travers les conditions concrètes de son utilisation. La prise en compte de l'énonciation exige non seulement de reconnaître l'inscription de tout énoncé dans une situation (espace et temps), mais aussi les modes d'engagement du sujet dans son discours.

- **Interaction** : le discours se réalise entre les partenaires d'un échange qui, d'une manière ou d'une autre, s'influencent réciproquement. Il comporte une visée pragmatique. Ce lien peut être immédiat comme dans la conversation, ou différé comme dans l'écriture ou la lecture ; mais il est toujours effectif. L'exercice du discours implique donc une dimension intersubjective, et il faut reconnaître les écarts qui se forment entre la production et l'interprétation des énoncés.

1. Voir Glossaire p. 216.

- **Usage** : l'usage culturel façonne les fonctions dominantes du discours. Il codifie aussi ses formes plus ou moins prévisibles, depuis les registres de langue et les contraintes d'agencement des textes jusqu'à la diversité des genres (littéraires et non littéraires).

Ce choix du *discours* modifie sensiblement les manières d'appréhender les différentes composantes de l'enseignement du français : lecture, écriture, oral et outils de la langue. Il permet de les intégrer dans une même approche tout en mettant l'accent sur certains aspects spécifiques de chacune d'elles.

La lecture

Considérer la lecture comme une activité de discours invite tout d'abord à reconnaître la diversité des formes de lecture en fonction des objectifs du lecteur, et la légitimité de leur pratique au collège. C'est ainsi que la lecture cursive a été introduite, à côté de la lecture analytique. La lecture cursive multiplie les possibilités de contact avec les textes les plus divers et justifie, sans pour autant alourdir le travail des élèves, l'introduction d'une grande variété : textes littéraires porteurs de références culturelles, littérature de jeunesse, textes fonctionnels et documentaires, presse, bande dessinée, médias non verbaux.

L'approche des genres est réalisée à travers cette diversité des textes, des supports et des langages. Un des objectifs de la classe de 3^e est que les élèves comprennent que l'accès au sens passe aussi par la codification culturelle des genres. Ceux-ci commandent en partie les formes de lecture ainsi que les attentes et les prévisions du lecteur. Ils ne concernent donc pas seulement la classification des textes littéraires, mais l'inscription de tout texte dans un ensemble plus large. Les genres permettent ainsi d'appréhender des textes divers, littéraires ou non, d'un seul tenant et, en développant une pédagogie de la comparaison, de mieux reconnaître les spécificités de chacun : le genre de la parabole peut ainsi être reconnu dans le discours religieux, dans le discours romanesque ou dans le discours politique, avec ses différentes visées d'argumentation. Les caractères de l'épique peuvent être analysés dans une Chanson de geste, mais aussi dans un article de *L'Équipe*, dans une annonce publicitaire ou dans un western...

La perspective du discours conduit par ailleurs à faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a pas de texte qui ne soit pris en charge et orienté

par un point de vue. Déjà introduite au cours du cycle central, cette notion prend de l'importance en classe de 3^e, en raison particulièrement de l'étude de l'argumentation.

La lecture de l'image fait partie intégrante du programme, notamment à travers le cinéma, la publicité, le dessin d'humour et l'illustration. Les relations entre le visuel et le verbal, l'étude de la dimension plastique en elle-même, les spécificités du découpage et de l'organisation visuels sont intégrées dans la perspective du discours : celle-ci prend en compte les fonctions narrative, descriptive, explicative ou argumentative de l'image. On insiste notamment en classe de 3^e sur la force argumentative et persuasive du discours visuel, à travers ces différentes fonctions.

L'écriture

Tout écrit est destiné à un lecteur qu'il s'agit d'informer, d'émouvoir, de séduire, de convaincre, de surprendre. L'élève, en écrivant, doit avoir une image de son lecteur afin d'ajuster son travail d'écriture aux attentes de son destinataire. Il convient donc de multiplier, au-delà du seul professeur ou des camarades-lecteurs, les destinataires possibles, réels ou fictifs. Cette présence du lecteur fait de l'écriture une véritable relation d'échange. On a déjà insisté au cours du cycle central sur l'importance du destinataire dans l'écriture et sur la précision de sa définition. Qu'il s'agisse de soi-même ou d'autrui, qu'il s'agisse de destinataires individuels ou collectifs, dans chaque cas, la perspective du lecteur détermine le mode d'énonciation, le genre du discours à produire et les effets recherchés.

Le travail de l'écriture prend également en compte le fait que l'élève rédacteur est par ailleurs lecteur d'autres textes. Il y puise des contenus, des formes et des stratégies d'écriture, il imite et transforme. Les pratiques d'écriture s'inscrivent dans une culture du texte que les élèves apprennent à assumer et, peu à peu, à maîtriser. Une pédagogie de l'intertextualité qui dépasse la simple imitation de procédés pour aller vers le pastiche ou la parodie, peut, tout en intégrant une dimension critique et argumentative, contribuer grandement à l'apprentissage d'une écriture efficace. L'écriture, même imaginative et créative, se travaille avec des matériaux pré-existants. L'enseignant souligne ainsi l'importance, dans toute production écrite, de la relation avec d'autres écrits mis en mémoire dans la communauté culturelle.

L'oral

Forme la plus manifeste, ordinaire et partagée du discours, l'expression orale voit son importance enfin pleinement reconnue dans les programmes du collège (même si, exemple des effets d'usage, elle y est présentée en troisième rang, l'idée dominante dans l'opinion étant que l'école doit privilégier l'écrit). Les difficultés propres à la mise en place d'une pédagogie de l'oral (quel oral enseigner, entre l'expression spontanée et l'expression normée quelle méthodologie adopter quels exercices, quelle progression, quelle évaluation enfin ?) invitent à en réguler la production. Le programme de 3^e se donne comme objectif essentiel de permettre aux élèves de structurer l'univers de l'expression orale : apprendre à en distinguer les différentes situations (personnelles, scolaires, sociales), apprendre à reconnaître l'importance de l'écoute et la diversité de ses fonctions (selon qu'il s'agit de mémoriser, de prendre des notes, de se préparer à reformuler, ou à répondre, etc.), apprendre à maîtriser les genres de l'oral (dialogue, exposé, débat), et à adopter pour chacun des conduites pertinentes.

La parole doit être audible, claire, articulée pour être entendue : c'est le travail de la voix, qui passe notamment par la lecture en public et la récitation. Mais la prise de parole doit aussi prendre en compte le statut, les attentes, la demande ou le point de vue de l'interlocuteur. Le travail de la reformulation, qui permet d'évaluer sa propre écoute, de résumer ou, au contraire, de développer les propos d'autrui, est une des compétences à approfondir en 3^e.

L'expression orale offre une mesure immédiate de l'efficacité communicative. Le professeur sensibilise ses élèves à la visée de l'interlocution, aux stratégies mises en œuvre pour l'accomplir, aux conditions de sa réussite ou de son échec : cette dimension prend toute son importance lorsqu'il s'agit, comme en 3^e, d'apprendre à exposer son point de vue ou à défendre une opinion. Les situations d'oral, quelles qu'elles soient, imposent à chaque fois leurs propres normes et impliquent par conséquent la maîtrise des registres de langue. Les variétés du français montrent qu'il existe plusieurs « bons usages », dont il convient de dominer les codes pour participer pleinement à la vie sociale : ils sont liés au choix du lexique, à l'usage de la syntaxe, aux modes d'adresse, aux formes de la civilité. Dans tous les cas, la prise en compte d'autrui, dans sa personne, dans son opinion et dans son expression, est centrale. La pratique de l'oral, avec la diversité des formes d'échange, occupe ainsi une place cruciale dans l'éducation à la citoyenneté.

Langue et discours : des outils pour la lecture, l'écriture et l'expression orale

En mettant les outils de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe) sous le signe du discours, le programme réaffirme leur lien essentiel avec les pratiques d'expression (lecture, écriture, oral). L'enrichissement du vocabulaire apparaît comme une priorité, les exercices proposés pour la maîtrise de l'orthographe ont été diversifiés, la nomenclature grammaticale concernant la phrase a été réduite. Ces différentes rubriques sont toutes envisagées selon trois niveaux d'analyse : la phrase, le texte, le discours.

Ainsi, la rubrique « vocabulaire » distingue d'une part la structuration lexicale, les relations entre les mots et la formation des locutions, d'autre part les champs lexicaux et sémantiques qui stabilisent le contenu des textes, enfin les rapports entre le lexique et l'énonciation, en mettant l'accent sur les moyens lexicaux de l'expressivité, de l'évaluation, et de l'abstraction dans la perspective du discours argumentatif. Un accent particulier est mis sur les contraintes contextuelles que l'usage impose au lexique (enchaînements obligés ou exclus, expressions toutes faites).

La rubrique « orthographe », en distinguant orthographe lexicale et grammaticale, invite pour cette dernière à porter la plus grande attention aux accords dans la phrase, puis dans le texte, et enfin aux marques orthographiques liées à l'énonciation.

La rubrique « grammaire », quant à elle, s'organise entièrement, comme pour le cycle central, selon ces trois niveaux d'analyse complémentaires : discours, texte, phrase. Pour l'étude de la phrase, le programme n'indique que les directions essentielles, sans les détailler : elles concernent pour l'essentiel des notions déjà acquises qui demandent à être consolidées. Le professeur approfondira ou non les points ainsi proposés, selon son projet et le niveau de ses élèves.

2. Les choix didactiques et pédagogiques

Le choix théorique et méthodologique du discours conduit à centrer l'enseignement du français sur l'exercice concret et vivant de la langue ; il place l'activité de langage des élèves au cœur de l'enseignement, à travers la diversité de leurs pratiques de lecture, d'écriture et d'expression orale. Leur formation culturelle doit associer de plus en plus étroitement la production de discours et l'étude de réalisations qui les mettent en œuvre.

Les implications didactiques et pédagogiques liées à ce choix sont nombreuses : les relations entre les différents domaines de l'apprentissage (les « sous-disciplines » du français), les principes de progression sur l'année, la structuration de l'enseignement en périodes et par séquences, la conduite de la classe elle-même en sont modifiés. Le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* a présenté (pp. 7-12) la cohérence entre ces différents choix : l'approche de la langue à travers l'activité langagière se prolonge naturellement dans l'organisation du travail en séquences didactiques, et inversement la mise en œuvre des séquences implique un apprentissage décloisonné centré sur le discours. Ces propositions sont reprises, précisées et développées dans les deuxième et troisième parties du présent document (« II – Les séquences didactiques : agencements et progression » ; « III – Les activités et les séquences »), en relation étroite avec les contenus spécifiques du programme de français en classe de 3^e.

B. Le français en 3e

L'enseignement du français en 3^e, « étape décisive pour la maîtrise des discours », privilégie trois grandes orientations du travail en classe : l'apprentissage pratique des grandes formes de l'argumentation, l'expression de soi, la prise en compte d'autrui. Ces objectifs sont liés à la formation de la personnalité des adolescents, au désir et à la volonté d'une expression plus articulée des goûts et des opinions à cet âge. Ils tiennent aussi au fait que la 3^e est le terme des cycles de l'enseignement obligatoire pour tous : il faut donc marquer une étape forte dans le cursus de formation.

Ces trois directions sont étroitement complémentaires : l'exercice de l'argumentation implique d'une part une prise de position de l'élève dans son discours, c'est-à-dire une responsabilité dans la parole qu'il assume et qui l'exprime, et d'autre part la reconnaissance des opinions et des valeurs d'autrui, c'est-à-dire la prise de conscience du caractère à la fois relatif et discutable des opinions. Le programme de français en 3^e vise à donner aux élèves les moyens linguistiques qui leur permettent de maîtriser ces différents éléments.

Pour des raisons didactiques, on distingue néanmoins ces trois directions de l'enseignement du français en 3^e.

1. L'argumentation

L'argumentation constitue la quatrième des grandes formes de discours que les élèves ont appris à reconnaître et à maîtriser depuis la classe de 6^e. Ils y ont déjà été sensibilisés les années précédentes lorsqu'ils étudiaient plus précisément les discours narratif, descriptif et explicatif. Ils doivent à présent apprendre à s'approprier de manière plus explicite les différents instruments linguistiques de l'argumentation, à en maîtriser les visées et à en assumer les finalités.

2. L'expression de soi

L'expression de soi invite à mettre l'accent sur le rôle central de l'énonciation, c'est-à-dire sur la position de la personne par rapport à la parole. Les élèves doivent apprendre à reconnaître et à utiliser un large clavier d'attitudes énonciatives : le programme les établit entre deux pôles, d'un côté l'*engagement* du sujet dans sa parole et de l'autre la *distanciation*. L'engagement met l'accent sur l'implication de soi, aussi bien dans l'expression d'une opinion, lorsqu'il s'agit par exemple de défendre une conviction, que dans l'expression de la sensibilité, lorsqu'il s'agit par exemple de faire partager une émotion ou de communiquer une passion. La distanciation entraîne au contraire au détachement du sujet de sa parole : c'est le cas par exemple lorsqu'on invite les élèves à rechercher une plus grande objectivité, en mettant en relation des séries de faits, ou à marquer une distance critique par rapport à un événement ; c'est aussi le cas lorsqu'on les conduit à maîtriser les formes de la dérision, de l'ironie et de l'humour, qui permettent d'exprimer une appréciation ou un jugement avec les formes du détachement tout en sollicitant la participation d'autrui.

3. La prise en compte d'autrui

La prise en compte d'autrui se réalise à la fois dans l'acquisition des références culturelles et dans l'élaboration des productions écrites et orales. L'attention portée aux destinataires immédiats du discours est le pendant de l'attention portée aux différences d'époques, de cultures et d'opinions. Dans le travail du français en 3^e, cette prise en compte concerne donc aussi bien la personnalité individuelle de celui à qui l'on s'adresse que les identités collectives et les différences culturelles.

Le choix des textes et des œuvres au programme est étroitement lié à ces trois orientations du travail : textes essentiellement argumentatifs

comme l'essai, textes narratifs et argumentatifs comme le conte philosophique, textes centrés sur l'expression de soi comme la poésie lyrique ou l'autobiographie, textes centrés sur l'altérité comme le dialogue (romanesque ou théâtral) ou la découverte des littératures étrangères.

Si le programme de 3^e est clairement centré sur l'argumentation, il est essentiel que les élèves apprennent à intégrer les diverses formes de discours, narratif, descriptif, explicatif, argumentatif dans un projet global d'expression orale ou écrite.

C. Les formes de discours

La classe de 3^e, en effet, ne doit pas être une « classe d'argumentation », et encore moins de « techniques argumentatives ». On ne saurait trop mettre en garde contre des tendances technicistes dans ce domaine. Toutes les formes de discours y ont pleinement leur place, et c'est leur articulation que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Les textes, du reste, ne correspondent que très rarement à la mise en œuvre exclusive de l'une d'entre elles ; bien au contraire elles s'y entrecroisent. C'est la raison pour laquelle on a évité de parler, dans les programmes, de « textes » argumentatif, descriptif, explicatif, etc., ouvrant à des typologies rigides, et qu'on a préféré la notion de discours, plus proche de la réalité vivante de la langue en acte. Il s'agit donc de comprendre les articulations des différentes formes de discours et d'apprécier, de manière souple, la façon dont elles s'agencent dans la réalité concrète des textes. Comme les combinaisons possibles varient, on portera l'attention sur quelques cas révélateurs.

– Le discours narratif peut être à lui-même sa propre fin (on raconte pour raconter et donner à imaginer), mais il peut aussi être au service de l'argumentation : c'est le cas des « exemples » (les *exempla* du Moyen Âge) où le récit de vie illustre de manière exemplaire des valeurs religieuses, morales, héroïques, etc. ; c'est aussi le cas de la fable qui distingue ses deux séquences, narrative et argumentative.

– La description, aussi objective qu'elle cherche à être, n'épuisera jamais son objet. Elle impliquera toujours une sélection et un point de vue. La description peut avoir une portée explicative, mais le rôle crucial du point de vue met aussi la description aux portes de l'argumentation : à travers elle, l'énonciateur peut chercher à faire valoir son objet, à en faire l'éloge et à le glorifier, ou au contraire à susciter la compassion ou le blâme.

– Le discours explicatif, qu’il réponde à la question « comment » ou à la question « pourquoi », peut lui aussi participer d’une argumentation : l’explication interviendra comme argument, présenté même comme « preuve », pour convaincre ou pour justifier. L’emploi courant du « explique-toi » pour signifier « justifie-toi » exprime suffisamment cette proximité.

– Le discours argumentatif enfin, loin de se structurer seulement dans des textes à travers le passage d’une thèse réfutée à une thèse proposée, est aussi présent dans toute interaction à des degrés divers et selon des modulations d’intensité : l’action sur autrui qu’implique « donner un ordre » peut exploiter une large gamme d’expressions entre l’impératif injonctif et les actes de paroles indirects...

Dans la pratique, on mettra en lumière les enchâssements et leurs effets : un récit contient souvent des dialogues où les personnages confrontent des points de vue opposés ; une description ou un récit tendent souvent à suggérer ou à prouver des idées. Ces entrecroisements, parmi beaucoup d’autres, indiquent que l’argumentation se diffuse à travers les diverses formes de discours, sans pour autant altérer la spécificité de chacune d’elles. Et inversement, le discours argumentatif comporte certains traits spécifiques auxquels on initiera les élèves en 3^e. Cette mise en perspective élargie montre que le travail sur l’argumentation ne saurait se réduire ni à des confrontations binaires (du type pour/contre, avantages/inconvénients), ni à une initiation à la composition française selon le schéma dialectique canonique (thèse/antithèse/synthèse) : la perspective du discours invite au contraire à inscrire en 3^e la pratique de l’argumentation dans le champ le plus diversifié des formes de discours.

D. Éléments pour une approche de l’argumentation

1. Définition et principes

L’argumentation est une forme de discours caractérisée par l’intention d’influencer le destinataire et de modifier ses opinions ; elle a pour but de « provoquer ou d’accroître l’adhésion d’un auditoire aux thèses qu’on présente à son assentiment » (2) ; elle consiste à exprimer une opinion et à la défendre au moyen d’arguments

2. Ch. Perelman, *L’empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris : Vrin, 1977, p. 23.

adaptés au destinataire. Loin de se dérouler dans le vide, elle implique une situation concrète d’échange où les partenaires se reconnaissent réciproquement, acceptent le contact et ont en commun un certain intérêt pour l’objet qui est soumis à la discussion.

Son étude suppose donc la prise en compte des situations de communication : la discussion orale en situation d’échange direct, où s’exprimeront l’accord ou le désaccord, et la situation d’échange différé, par l’écrit, où seront développés les arguments, contradictoires ou non, destinés à faire valoir et à soutenir une opinion. Dans l’examen de ces situations, on doit toujours tenir compte de la relation des interlocuteurs en présence et du rapport de force qui s’institue entre eux : celui qui s’exprime est-il en situation d’autorité ou non, parle-t-il en son nom propre ou au nom d’un groupe, d’une collectivité, d’une institution ?

2. Argumentation et espace du dialogue

La relation d’interlocution est déterminante dans l’argumentation. Au cœur du discours argumentatif, il y a la relation avec autrui. Qu’il s’agisse de le faire adhérer à une opinion, de lui faire partager une émotion, ou de lui faire faire quelque chose, l’action sur l’autre est la visée centrale du discours argumentatif. Pour bien faire apparaître l’importance des rôles de l’énonciateur et de son destinataire, on peut rendre sensibles les élèves à la différence entre démontrer et argumenter : dans le cas de la démonstration, le rôle des partenaires de l’énonciation est faible ; c’est la cohérence logique du raisonnement qui prime et qui fait admettre de manière impersonnelle et contraignante, à l’aide d’une preuve par exemple, une vérité qui doit être admise par tous : il en va ainsi de la démonstration scientifique. Dans le cas de l’argumentation, la vérité que l’on cherche à faire admettre est par nature ambiguë et discutable, elle est de l’ordre du vraisemblable et non du vrai absolu. L’énonciateur, pour faire admettre son point de vue, doit alors déployer des arguments (et non une simple preuve), qu’il adresse à des destinataires particuliers qu’il s’agit pour lui de convaincre ou de persuader.

On voit alors que le rôle de l’énonciateur est essentiel : son statut social, la place qu’il accorde aux positions effectives ou supposées d’autrui dans son discours, la forme rationnelle ou affective des arguments qu’il utilise, le déroulement des arguments et les exemples qu’il donne pour les valider, la relation qu’il établit entre les idées géné-

rales et les cas particuliers, etc. De même, le rôle du destinataire est lui aussi crucial : on n'utilise pas les mêmes arguments selon qu'on s'adresse à un enfant ou à un adulte, à un camarade ou à un supérieur hiérarchique. Et même si l'argumentation peut tendre à faire valoir une opinion à un destinataire général, à une collectivité ou au monde entier, elle doit toujours tenir le plus grand compte des opinions et des valeurs de ceux à qui on cherche à la faire admettre et partager. Cette prise en compte précise des destinataires est une priorité pour la classe de 3^e. Les élèves doivent apprendre à faire varier leurs stratégies argumentatives selon les rôles et les statuts des énonciateurs réels ou fictifs en présence (jeune/âgé, etc.).

C'est aussi sur le rôle attribué au destinataire qu'on fonde le plus souvent la distinction entre *persuader* et *convaincre*, les deux grandes visées de l'argumentation. On peut envisager, si le niveau de la classe le permet, une sensibilisation prudente à ces nuances, dans la mesure où elles invitent à mieux percevoir l'importance du destinataire dans cette situation de discours. En effet, dans le cas de la persuasion, celui qui argumente met au premier plan le résultat qu'il cherche à obtenir ; alors que s'il s'agit de convaincre, il s'attache d'abord au cheminement des raisons qui conduiront au résultat. Celui qui cherche à persuader vise un destinataire particulier, dont il sollicitera les attentes et les dispositions affectives : c'est le cas de la publicité par exemple, qui joue sur « l'image » que la « cible » a d'elle-même. Celui qui cherche à convaincre visera au contraire un destinataire plus général, dont il tentera d'obtenir l'adhésion par des arguments rationnels : c'est le cas de « l'essai », c'est aussi l'idéal du discours politique, c'est encore ce que l'on tend à construire dans les « débats ». L'art de persuader relève davantage de la suggestion, de la séduction et de la manipulation ; l'art de convaincre relève davantage de la raison, du dialogue et de l'échange.

Dans le cadre de l'enseignement du français en 3^e, on peut retenir quelques aspects généraux qui permettent de cadrer la pratique du discours argumentatif :

- l'argumentation permet d'élargir et de structurer l'espace du dialogue, entre d'un côté le simple agrément, qui suscite l'accord sans réflexion, fruit d'une séduction ou d'une indifférence, et de l'autre côté, le conflit ou l'affrontement violent qui annulent tout dialogue possible ;
- l'argumentation invite les élèves à accorder une attention particulière à autrui, celui qui est pré-

sent dans l'interlocution, ou celui dont on tient compte dans l'expression écrite d'une opinion ;

- l'argumentation sollicite chez les élèves une réflexion rationnelle, les sensibilise aux relations d'ordre logique (hiérarchie des arguments, relations de contradiction, relations entre le général et le particulier, etc.), et les conduit à articuler l'expression concrète (récits, exemples, illustrations) avec une expression plus abstraite (jugements justifiés, idées plus générales, valeurs) ;
- l'argumentation enfin conduit à prendre en compte la dimension émotionnelle. Sans abolir la part de l'émotion, le travail de l'argumentation invite les élèves à son nécessaire dépassement, et même à prendre conscience de ses modes d'emploi, notamment à travers l'étude des textes : entre l'émotion contrôlée, chez Corneille par exemple, et les stratégies de l'émotion qui permettent de susciter, chez Victor Hugo par exemple, la compassion, le mépris, l'enthousiasme, la colère..., le travail sur l'argumentation s'ouvre ainsi sur la dimension passionnelle et l'expression de soi.

3. Moyens linguistiques

La pratique de l'argumentation est toujours nécessairement liée à la pratique de la langue elle-même, orale ou écrite. Son étude ne saurait donc être séparée de celle des moyens linguistiques qui en permettent une mise en œuvre efficace. On indiquera ici, sans souci d'exhaustivité, quelques éléments linguistiques de dimension textuelle, discursive ou phrastique qui jouent un rôle essentiel dans la cohérence et la dynamique du discours argumentatif, et sur lesquels on peut commencer à attirer l'attention des élèves de 3^e.

- **Schéma argumentatif.** Les élèves ont depuis longtemps appris à reconnaître et à manipuler le schéma narratif. On les initie en 3^e à la reconnaissance et à la manipulation d'un schéma argumentatif à travers quelques circuits argumentatifs simples : la transformation très générale qui conduit d'une thèse refusée à une thèse proposée, la combinaison des arguments et des exemples, la structure canonique de base (thèse, antithèse, synthèse) et son dépassement dans la réalité des textes, l'emploi de quelques connecteurs argumentatifs susceptibles de segmenter un déroulement argumentatif (« d'une part..., d'autre part », « mais », « par ailleurs », « en outre », « en revanche », « parce que », « puisque », etc.). L'argumentation ne se réduisant pas, loin de là, à la présence de connecteurs, on veillera dans tous les cas à inscrire ces

« mots du discours » dans un contexte qui justifie la pertinence et la cohérence de leur emploi.

- **Système énonciatif.** Une maîtrise assez souple des marques de l'énonciation doit être pour l'essentiel acquise en 3^e : présence ou effacement du « je » et des marques de l'interlocution (« tu », « vous »), le rôle du « on » et la variété de ses significations (le « on » peut désigner les tenants de la thèse que l'on réfute, il peut désigner le « nous », c'est-à-dire moi-même qui argumente et les lecteurs dont je suppose l'adhésion, il peut désigner la totalité des personnes). Mais surtout, on introduit en 3^e la notion de *modalisation*, qui permet de rendre compte de la relation que l'énonciateur entretient avec son propre énoncé, en modulant par exemple les degrés de la certitude (cf. Outils de la langue).

- **Convocation du discours d'autrui.** La mise en scène du discours d'autrui conditionne pour une large part l'efficacité de l'argumentation : les élèves ont déjà appris les différentes formes de la citation (directe, indirecte, indirecte libre) ; on apprend à en maîtriser les usages (la citation pour conforter une prise de position, ou au contraire pour réfuter une thèse) et on travaille la variété des reformulations (de manière condensée pour faire ressortir un point essentiel du discours d'autrui, ou de manière étendue pour en faire apparaître les implications). On peut également, si le niveau de la classe le permet, aborder la concession (« certes, mais... ») qui consiste à donner du crédit au discours de la partie adverse avant de le réfuter, et sensibiliser les élèves aux pratiques de l'ironie qui consiste à citer de manière positive, directement ou non, le discours d'autrui pour le faire entendre négativement et disqualifier son énonciateur.

- **Valorisation et dévalorisation.** On insiste, notamment dans le travail du vocabulaire, sur le lexique de l'évaluation méliorative et péjorative (voir *infra*, « Lexique et axiologie », IV, E), ainsi que sur les modulations de l'appréciation dans le discours (le ton ironique à l'oral par exemple).

- **Éléments de rhétorique.** Sans introduire de manière systématique une connaissance prématurée de la rhétorique, on peut en exploiter quelques éléments, notamment dans le domaine des figures, en les inscrivant toujours dans la perspective globale du discours et de sa visée : les figures d'addition comme les gradations ou les parallélismes, les figures d'atténuation comme l'euphémisme ou la litote, les figures de ressemblance comme l'analogie, la comparaison, la métaphore ou le symbole, les figures d'opposition

comme les structures antithétiques (le beau/le laid, le juste/l'injuste, le bon/le méchant...) ne prennent sens et valeur que dans le contexte d'un projet d'expressivité ou d'argumentation, c'est-à-dire en vue de produire un effet sur le destinataire.

4. Objets et valeurs en jeu

L'argumentation se mesure à ses enjeux et ce sont eux qui justifient l'importance relative qu'on lui accorde, en liaison avec les autres formes de discours, dans l'enseignement du français en 3^e. Un de ces enjeux est de permettre aux élèves de mieux prendre place dans l'espace de la discussion que le contexte contemporain, souvent décrit comme celui de la « crise des valeurs », ouvre largement. La mise en question des valeurs traditionnellement fixées et des légitimités établies offre un espace plus large à la liberté individuelle et, du même coup, élargit le champ du « discutable », celui du débat. Cet élargissement s'accompagne d'interrogations continues sur les valeurs, mais aussi de contraintes et d'exigences nouvelles pour les élèves qui doivent apprendre à se situer et à maîtriser le discours à leur sujet.

L'initiation à l'argumentation justifie de manière forte, de ce point de vue, un travail à caractère pluridisciplinaire : histoire, sciences de la vie et de la Terre, géographie, éducation civique doivent être mises en relation avec la pratique de l'argumentation en classe de français, dans la mesure où ces disciplines offrent aux élèves la matière d'une réflexion sur les valeurs. Ils y puisent à la fois des problématiques, des connaissances, des exemples et des méthodes de réflexion (histoire et éducation civique : esclavage et liberté, racisme, peine de mort, guerre et paix, etc. ; sciences de la vie et de la Terre, géographie : sexualité, environnement et pollution, vie urbaine, etc.). À ces sources d'information et de réflexion s'ajoutent les sources documentaires (médiats, presse, CDI).

E. Argumentation et didactique

On peut considérer, de manière synthétique, que l'approche du discours argumentatif en 3^e repose sur quelques principes :

- il ne saurait être séparé d'un approfondissement conjoint des autres formes de discours étudiées au collège (narratif, descriptif et explicatif), qu'il doit au contraire intégrer ;
- il doit prendre appui sur des textes, littéraires ou non, qui offrent des manifestations vivantes, et naturellement complexes de ces différentes formes de discours ;

– il doit éviter tout technicisme et ne pas réduire l’argumentatif à la confrontation, souvent artificielle, du pour et du contre, envisagés dans l’absolu, indépendamment de situations d’interlocution concrètes ;

– il est occasion de développer l’interdisciplinarité, par la mise en relation des domaines de connaissance et des savoir-faire qui se trouvent dans les programmes d’histoire et de géographie, d’éducation civique et de SVT, ces disciplines fournissant les matériaux constitutifs des arguments (manuels, documents visuels, tableaux, exemples) ;

– il est l’occasion d’une ouverture plus large aux autres disciplines : l’argumentation en classe de français reçoit sa définition de la tradition rhétorique (à la différence de la démonstration scientifique) ; la notion même d’argumentation, sa définition, les modes de fonctionnement qu’elle implique, varient selon les disciplines (l’argumentation en histoire fait davantage appel au document et au récit ; l’argumentation en mathématique fait appel à la logique du raisonnement). La classe de français est le lieu où peut être développée une réflexion pluridisciplinaire sur l’argumentation.

II – Les séquences didactiques : agencements et progression

A. Les séquences didactiques

1. Le décroïsonnement

Le mode d’organisation du travail proposé par les programmes, celui de la séquence didactique, invite expressément à associer autour d’un même objectif les différentes composantes du français, donc à passer d’un enseignement cloisonné à un enseignement décroïsonné.

Un enseignement décroïsonné du français ne se contente pas de juxtaposer diverses composantes (orthographe, grammaire, étude de textes, etc.). Il les relie entre elles, les associe et les fédère en fonction d’un objectif commun pour aboutir à une production, écrite le plus souvent et éventuellement orale. Ainsi, si l’objectif retenu est l’écriture d’un récit complexe, défini par les programmes de 3^e comme « récit dont la trame suit ou ne suit pas l’ordre chronologique, avec insertion de passages descriptifs et utilisation de paroles rapportées directement ou indirectement » (3), les textes étudiés fournissent des exemples de ruptures temporelles et permettent d’analyser telle ou telle fonction de la séquence descriptive. De même, dans le cas de paroles rapportées, on s’interrogera, au niveau grammatical, sur les choix discursifs (un dialogue au style direct donne une impression d’authenticité, le style indirect permet de commenter ce qu’on rapporte, le style indirect libre peut solidariser le discours du narrateur et le discours cité) et l’on fera observer les indices syntaxiques (style direct ou indirect). L’étude du vocabulaire pourra privilégier les verbes introducteurs ou

s’arrêter sur les moyens lexicaux permettant d’introduire une dimension axiologique dans les passages descriptifs. De la même façon, l’étude du discours argumentatif, envisagé comme « présentation d’une prise de position étayée par un argument concret (un exemple, un fait historique) et un argument abstrait (un raisonnement) » (4), associe l’étude de textes où apparaissent ces deux types d’arguments, avec une réflexion lexicale sur les suffixes utilisés dans la construction des mots abstraits et, sur le plan grammatical, une analyse de l’emploi « logique » des connecteurs temporels (d’abord, ensuite...). Sans multiplier les exemples, on voit ainsi comment la poursuite d’un objectif commun amène les différentes composantes de la discipline à s’associer entre elles.

2. La séquence didactique

Définie dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* comme « un mode d’organisation des activités qui rassemble des contenus d’ordre différent autour d’un même objectif sur un ensemble de plusieurs séances » (5), la séquence didactique est le moyen de mettre en œuvre cet enseignement décroïsonné. Elle se fixe un objectif, indiqué très précisément aux élèves, et aboutit à une production écrite ou orale ; elle choisit les compétences à faire acquérir et les apprentissages à organiser pour

3. *Programmes pour la classe de 3^e*, p. 157.

4. *Ibidem*.

5. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 93.

que cet objectif soit atteint, au fil d'un nombre variable de séances consécutives ayant chacune une dominante ; elle articule de manière souple diverses formes d'évaluation qui accompagnent le travail de l'élève avant de le noter. Le cadre général étant ainsi défini, on apportera les précisions suivantes :

– Il n'existe pas un modèle pré-établi de séquence, applicable à tous les projets, à tous les objectifs et à tous les élèves. Il est possible d'ouvrir la séquence par des activités de production, écrite ou orale, ou des activités de réception. Il s'agit ensuite d'organiser une série de va-et-vient, souples et variés, entre ces deux types d'activités, selon une durée variable mais qui ne semble pas devoir excéder une douzaine d'heures.

– Les composantes de la séquence ne sont donc pas intangibles et il n'y a nulle obligation de passer systématiquement en revue, à l'occasion de chaque séquence, la totalité des sous-disciplines formant la discipline « Lettres ». En fonction du projet d'ensemble, de l'objectif retenu et du type de production attendu, il est possible de privilégier telle ou telle composante, d'insister sur le lexique et d'aborder rapidement l'orthographe, de s'arrêter plus longuement sur l'étude littéraire et de passer très vite sur l'approche grammaticale, ou l'inverse.

– La séquence prend appui sur un texte de départ (texte d'auteur ou production demandée aux élèves) ou sur un support oral ou iconographique. Elle rebondit ensuite de texte en texte, de façon à relancer la recherche et à maintenir éveillé l'intérêt des élèves. Elle n'entraîne pas l'écriture d'un texte unique (composition française « de fin de séquence ») mais s'appuie sur des exercices d'écriture variés, des productions intermédiaires multiples et rapides qui se développent au fil des séances et préparent les élèves à la production de fin de séquence. C'est ce cheminement qui apparaît dans le classeur des élèves et dans le cahier de textes de la classe, lui-même décloisonné puisque présentant les séquences successives.

– Ainsi conçue, la séquence didactique appelle deux formes d'évaluation, complémentaires l'une de l'autre : les productions intermédiaires relèvent d'une évaluation formative, indispensable pour accompagner, orienter et éventuellement réorienter les apprentissages des élèves ; la production finale relève d'une évaluation sommative, dans toute la mesure du possible basée sur des critères définis, nécessaire pour déterminer le degré d'acquisition des compétences et mesurer les résultats, en particulier dans le cadre du contrôle continu.

B. L'enchaînement des séquences

Le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* distinguait le programme (la liste des notions à aborder et des compétences à faire acquérir), la progression (l'ordre établi dans les apprentissages et l'enchaînement des séquences) et la programmation (l'organisation dans le temps des séquences retenues). Les programmes pour la classe de 3^e ont été arrêtés par le BO n° 10 du 15 octobre 1998. La programmation ne peut s'établir qu'en fonction de la classe et du niveau des élèves. Les principes de progression seront en revanche re-précisés et appliqués à la classe de 3^e.

1. La succession

Différents « blocs de compétences » (6) (savoir raconter, savoir décrire, savoir expliquer, savoir argumenter) se construisent au fil des années de collège. « Concevoir une progression selon le principe de succession revient à aborder les uns après les autres les différents blocs de compétences, sans envisager ni croisements ni détours » (7). Appliqué à la classe de 3^e, ce principe conduirait à aborder successivement les discours narratif, descriptif et explicatif, pour s'arrêter enfin sur le discours argumentatif et l'étudier plus longuement.

Une telle progression n'est pas dans l'esprit des programmes. En effet :

– elle entraînerait une approche exagérément typologique et tendrait à ne retenir du texte que ce qu'il a d'illustratif de la problématique discursive envisagée ;

– elle entrerait de ce fait en contradiction avec l'étude des œuvres inscrites au programme, lesquelles n'offrent généralement pas d'exemples de discours pur. Le narratif et le descriptif se mêlent et interagissent entre eux, le récit prend valeur d'argumentation, l'explicatif surgit fréquemment dans le narratif, le descriptif ou l'argumentatif... et l'étude de ces combinaisons apparaît clairement comme une des spécificités de la classe de 3^e.

Il n'est donc pas possible de s'en tenir à ce type de progression. Les risques en avaient déjà été signalés dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e* : conduisant à une approche typologique, il présente un risque de morcellement et de rigidité dû à la juxtaposition

6. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 91.

7. *Ibidem*.

des notions. Cette juxtaposition n'est pas possible en 3^e, la fragmentation qu'entraîne la succession ne permettant pas d'aborder de façon satisfaisante les différents points inscrits au programme de cette classe.

2. La combinaison

« Concevoir une progression selon un principe de combinaison consiste à partir des textes pour étudier la façon dont ils combinent les différents types de discours » (8). Les blocs de compétences (raconter, décrire, expliquer, argumenter) se construisent alors les uns par rapport aux autres et ils sont sans cesse mis en relation les uns avec les autres. « Des combinaisons et des synthèses constantes au cours desquelles les compétences s'associent » sont alors régulièrement mises en œuvre.

Appliqué à la classe de 3^e, ce principe de progression permet de partir véritablement de la réalité des textes (œuvres littéraires ou textes rédigés par les élèves) et d'aborder les œuvres intégrales en tant que telles, tout en suivant les trois « directions essentielles » (9) demandées par les programmes. Ainsi une pièce de théâtre, étudiée en détail ou lue cursivement, amène à s'interroger sur la spécificité du dialogue théâtral et sur les liens entre la scénographie et la dimension fréquemment argumentative du dialogue. Un récit complexe permet d'analyser diverses formes de discours, narratifs, descriptifs, explicatifs parfois. Le récit peut avoir valeur d'apologue et affirmer ainsi une dimension argumentative première. Le texte autobiographique, même s'il est d'abord une forme d'expression de soi, permet aussi d'envisager diverses formes d'argumentation. La poésie, le roman ou la nouvelle, le théâtre sont donc les lieux où les discours se combinent.

Les œuvres inscrites au programme peuvent, dans cette perspective, structurer la progression et permettre l'étude des formes de discours et de leurs complémentarités. On propose ci-dessous un exemple, volontairement partiel, de ce type de progression.

Exemple de progression par combinaison

Une série de trois séquences permet d'étudier certains des textes « porteurs de référence culturelle » indiqués par le programme. Elle combine l'étude des différents types de discours et prend

8. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 91.

9. Cf. *supra*, p. 166 et 167.

10. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 92.

en compte les « directions essentielles » déjà mentionnées (formes d'argumentation, expression de soi, prise en compte d'autrui).

Séquence 1

Direction essentielle : « Prise en compte d'autrui » (dimension sociale et culturelle).

Texte : « Une nouvelle du XIX^e siècle ». P. Mérimée, *Mateo Falcone*.

Axes d'étude :

- le discours descriptif : fonction de la description initiale ;
- le discours explicatif : les intrusions d'un narrateur ethnologue ;
- le discours narratif : le rôle du narrateur (fin de la nouvelle en particulier).

Production écrite : réécrire la fin de la nouvelle en faisant varier le point de vue (récit de M. Falcone, ou de son épouse).

Séquence 2

Directions essentielles : « Expression de soi », « Formes d'argumentation ».

Texte : « Une œuvre autobiographique française ». J.-J. Rousseau, *Les Confessions* (extraits des livres I et II).

Axes d'étude :

- le discours narratif : le pacte autobiographique et le rôle du narrateur adulte ;
- le discours argumentatif : les formes de justification.

Production écrite : écrire une page d'autobiographie, éventuellement imaginaire, en développant des formes de justification.

Séquence 3

Direction essentielle : « Formes d'argumentation ».

Texte : « Un ensemble de textes poétiques du XX^e siècle ». Les poètes de la Résistance : extraits de L. Aragon, *La Diane française* ; de R. Desnos, *Le Veilleur du Pont-au-Change* ; et de P. Eluard, *Au rendez-vous allemand*.

Axes d'étude :

- liaison entre dimension poétique et dimension argumentative.

Production écrite : texte de dénonciation d'un événement contemporain choisi par l'élève

Remarque : le travail est réalisé en liaison avec le programme d'histoire des classes de 3^e : Guerres, démocratie, totalitarisme 1914-1945.

3. L'entrecroisement

« Concevoir une progression selon un principe d'entrecroisement revient à combiner entre elles les compétences et à entrecroiser chronologiquement les apprentissages » (10). Le principe de combinaison ci-dessus présenté reste donc fondamental, mais des retours, des comparaisons, des reprises sont organisés, au fil d'étapes successives qui permettent d'aborder plusieurs fois un même bloc de compétences dans l'année, pour le

construire et le complexifier progressivement, au fil de séquences parfois éloignées dans le temps. Appliqué à la classe de 3^e, ce principe de progression paraît de loin le plus efficace. Il permet de mettre en place de véritables stratégies d'apprentissage et d'organiser dans le temps la mise en place des compétences. Il est possible ainsi d'étudier d'abord un « récit complexe » pour ensuite dégager, par comparaison, la spécificité du récit autobiographique et envisager son éventuelle dimension argumentative. Un autre récit peut être abordé pour faire apparaître la notion d'apologie et donc une autre des grandes formes d'argumentation. L'étude de l'œuvre « à dominante argumentative » appelée par les programmes prend alors tout son sens et il est possible d'opposer argument concret (exemple, fait historique) et argument abstrait (raisonnement). Rien de linéaire donc dans cette démarche et ce type de progression, dont deux exemples – à nouveau volontairement partiels – sont ici proposés.

Exemples de progression par entrecroisement

• Premier exemple

Une série de trois séquences, prenant appui sur certains des textes « porteurs de références culturelles », permet d'étudier diverses formes d'expression de soi. Le genre autobiographique et la poésie lyrique servent de fil conducteur. La question de l'argumentation est abordée rapidement en première séquence, pour être reprise dans une autre série de séquences.

Séquence 1

Directions essentielles : « Expression de soi ». Le récit autobiographique.

Texte : « Une œuvre autobiographique française ». J.-J. Rousseau, *Les Confessions* (extraits des livres I et II).

Axes d'étude :

– le discours narratif : le pacte autobiographique et le rôle du narrateur adulte ; le bonheur passé ;

– le discours argumentatif : les formes de justification.

Production écrite : écrire un récit autobiographique, en invitant les élèves à se projeter dans le temps (fiction de ce qu'on est devenu, et récit rétrospectif).

Séquence 2

Direction essentielle : « Expression de soi ». La poésie lyrique.

Texte : « Un ensemble de textes poétiques du XIX^e ou du XX^e siècle ». Extraits d'œuvres d'A. de Lamartine, d'A. de Musset, d'A. de Vigny, de V. Hugo.

Axes d'étude : de l'expression à l'affirmation du moi ;

souvenirs et regrets du temps passé. Comparaison avec la séquence 1.

Production écrite : évoquer, de façon lyrique, un « souvenir du temps passé ».

Séquence 3

Direction essentielle : « Expression de soi ». L'autobiographie.

Textes : les productions écrites des élèves réalisées en séquence 1.

Axes d'étude : la juxtaposition des souvenirs ; la quête de soi par le narrateur ;

humour et distanciation ; émotion et implication.

Développement de la séquence à travers l'étude d'extraits d'œuvres autobiographiques : M. Leiris, *La règle du jeu* (extraits), N. Sarraute, *Enfance*, H. Michaux, *Quelques renseignements sur cinquante-neuf années d'existence*. Confrontation de l'implication et de la distanciation (H. Michaux vs J.-J. Rousseau).

Production orale : organisation d'un débat sur l'autobiographie et le récit de vie (le réel et le fictif, éloge de soi ou justification, le « portrait narratif », etc.).

• Second exemple

Une série de cinq séquences, centrées essentiellement sur l'argumentation, l'expression de soi et la prise en compte d'autrui, envisagées autour de l'engagement du poète, de l'écrivain ou de l'orateur, s'organisent cette fois en fonction de la réception des élèves, c'est-à-dire de la visée et de l'efficacité du discours argumentatif.

Séquence 1

Direction essentielle : « Les formes d'argumentation ».

Texte : « Une œuvre à dominante argumentative ». V. Hugo, *Claude Gueux*. Étude de la première partie (11).

Axes d'étude : les discours narratif et descriptif au service de l'argumentation ;

l'apologue et l'exemple ;

émouvoir et persuader par l'argument concret.

Production écrite : écrire un récit complexe à valeur d'apologue.

Séquence 2

Direction essentielle : « les formes d'argumentation ». « L'expression de soi » (Engagement)

Texte : « Un ensemble de textes poétiques du XX^e siècle. »

L. Aragon, *La Diane française* (extraits) ;

R. Desnos, *Le Veilleur du Pont-au-Change* (extraits) ;

P. Éluard, *Au rendez-vous allemand* (extraits).

11. *Claude Gueux* fait se succéder le récit d'un fait divers – un homme du peuple est conduit au vol, à la prison puis au meurtre – et le plaidoyer imaginaire d'un « citoyen anonyme » devant la Chambre des députés. Il est donc possible de dissocier nettement ces deux parties dans une démarche didactique.

Axes d'étude : la poésie en lutte ;
liaison entre procédés poétiques et argumentation ;
susciter l'adhésion et l'indignation.

Production orale : exposé et confrontation d'opinions portant sur un événement contemporain choisi par les élèves, en vue de susciter l'adhésion de l'auditoire.

Séquence 3

Direction essentielle : « Le récit complexe » au service de la prise en compte d'autrui et de l'argumentation.

Texte : « Une œuvre à dominante argumentative ». V. Hugo, *Claude Gueux*. Étude de la seconde partie.

Axes d'étude : l'organisation du texte argumentatif ;
retour sur la séquence 1 et comparaison : persuader par l'argument concret vs convaincre par l'argument abstrait.

Production écrite : reprendre l'apologue rédigé en séquence 1 et passer de l'argument concret à l'argument abstrait (production d'un texte argumentatif).

Séquence 4

Directions essentielles : « Les formes d'argumentation », « L'expression de soi : humour et dérision », « La prise en compte d'autrui – dialogue et débat ».

Texte : « Une pièce de théâtre du XIX^e siècle ou du XX^e siècle ». Alfred Jarry, *Ubu Roi*.

Axes d'étude : la relation entre le verbal et le visuel ;

la caricature au service de l'argumentation.

Retour sur les séquences 2 et 3 : engagement ou dérision : efficacité dans la dénonciation.

Production (orale, écrite) : préparation d'une simulation globale (comme l'installation d'un régime politique caricatural dans une petite communauté fictive – village, îlot, quartier), avec élaboration de l'espace, création et distribution des rôles, rédaction de l'histoire du « pays », définition des principes de gouvernement, etc.

Séquence 5

Direction essentielle : « L'image et l'argumentation ».

Étude de l'image : Picasso, *Guernica* ;

BD : Calvo, *La bête est morte* ;

Affiches de propagande ;

Caricatures.

Axes d'étude : analyse de l'image ;

le visuel au service de l'argumentation ;

synthèse : moyens de persuader et de convaincre par le verbal et le non-verbal.

Production (visuelle, orale et écrite) : réalisation de la simulation globale préparée en séquence 4, comprenant par exemple la rédaction d'un texte « officiel », un discours de dirigeant, un débat sur un sujet (de préférence dérisoire), une négociation avec le pays voisin, des portraits-charge, etc., le tout construit en vue de dénoncer.

Remarque : comme dans la séquence 3 de la « progression par combinaison », ce travail est réalisé en liaison avec le programme d'histoire des classes de 3^e : Guerres, démocratie, totalitarisme 1914-1945.

Ces suggestions ne sont bien entendu que des esquisses indicatives : elles visent à illustrer le principe de structuration et d'enchaînement de séquences, en relation avec le programme. Il revient au professeur d'organiser les contenus et de préciser les activités en fonction de son projet, de celui de l'équipe pédagogique et des caractéristiques propres de sa classe. Il pourra ainsi structurer différemment des séquences selon qu'il choisira de mettre l'accent :

– sur les genres et les formes d'expression : autobiographie opposée au roman de transformation sociale, implication militante dans la poésie engagée opposée à la distanciation dans la pratique de l'humour et de l'absurde, subjectivité lyrique opposée à objectivité scientifique, etc. ;

– sur les différentes visées de l'argumentation et les outils de la langue qu'elles mettent en œuvre : se justifier (à travers l'autobiographie), persuader (à travers la poésie engagée), convaincre (à travers le texte scientifique), séduire (au moyen de l'humour), etc. ;

– sur les différents langages, verbaux et non-verbaux, que mobilise séparément, ou plus souvent en commun, le discours : le texte proposé à la lecture silencieuse et individuelle (à travers le roman ou la nouvelle), les langages du théâtre (mise en scène de l'espace, lumière et ombre, dialogue et proxémique), ceux de l'image (affiche et film publicitaires et leur efficacité persuasive), ceux du cinéma (le récit complexe et le montage au cinéma, les effets spéciaux et l'impression sur le spectateur, etc.).

III – Les activités et les séquences

A. La lecture

L'essentiel, en 3^e, est toujours de faire de l'élève un lecteur actif, capable, à partir de textes qui deviennent plus complexes, de repérer des détails pour les transformer en indices, de formuler des hypothèses, y compris à propos d'un texte argumentatif simple, de construire le sens en mobilisant des savoirs et des références culturelles.

1. La lecture cursive

Définie comme « la forme la plus usuelle de la lecture », la lecture cursive est l'enjeu capital. C'est elle qu'il s'agit de perfectionner avant tout : il est rare, dans les expériences de la vie quotidienne, que l'on ait à effectuer des lectures analytiques, alors que la pratique courante (lire un journal, une lettre, un prospectus, des œuvres littéraires, etc.) est de lire cursivement. Et c'est en la pratiquant qu'on peut la perfectionner.

Un objectif essentiel de la classe de 3^e est que les élèves soient capables de lire cursivement des textes variés : journaux, articles d'encyclopédie simples, mais aussi œuvres littéraires intégrales quand elles ne présentent pas de difficultés majeures, ou larges extraits d'œuvres plus complexes. « Lire cursivement » signifie que les élèves parviennent à indiquer, après une lecture sans adjuvant particulier, le sens global, la destination et les caractéristiques principales (forme, genre, registre majeur) de ce qu'ils ont lu. Les pratiques de lecture analytique, l'examen méthodique de textes, ont pour but de développer une lecture cursive efficace et non l'inverse : la lecture cursive n'est pas au service de la glose d'une œuvre, mais au contraire, les lectures détaillées sur une œuvre ou un extrait doivent enrichir ce qu'une lecture cursive en a saisi, développer l'aptitude des élèves à en lire d'autres, et surtout leur donner le désir d'en lire d'autres.

Pour cela, la lecture cursive doit être pleinement intégrée aux activités de classe. Nombre d'élèves, en 3^e, ont encore des difficultés de lecture, et du mal à lire personnellement des textes longs : manque de conditions correctes de travail à la maison, manque de motivation, compétences insuffisantes. Il convient donc de consacrer des plages de temps, de façon fréquente, pour soutenir et vérifier l'autonomie des élèves dans leurs lectures. On peut également lire en classe, de manière cursive, des textes complets

assez courts, de larges extraits, des débuts de textes longs, lectures qui pourront ainsi être poursuivies en travail personnel.

Ainsi définie, la lecture cursive est une activité centrale sur l'ensemble de l'année. Elle peut intervenir de diverses façons à l'intérieur des séquences et y occuper trois fonctions principales :

– *préparatoire* : elle est une voie d'accès à la problématique de la séquence. Elle permet la lecture préalable d'une œuvre longue, objet d'une séquence (cf. *infra*, « Lecture et étude d'une œuvre intégrale ») ;

– *d'accompagnement et de complément* : la lecture de textes assez brefs (genres brefs, documents, extraits) permet d'enrichir ou de nuancer ce qu'on est en train d'étudier principalement dans la séquence ;

– *de découverte et de prolongement* : que ce soit pour préparer une séquence, ou pour en élargir les perspectives culturelles, il est bon d'organiser des séances où, à l'intérieur d'une série d'ouvrages proposés par le professeur, les élèves choisissent des lectures selon leurs motivations et curiosités personnelles. Une séance aide au choix et amorce la lecture ; une autre, plus tard, fait écho en classe à ces lectures. Les procédés par liste de titres et rédaction de fiches de lecture, sans qu'il en soit parlé ni fait usage au sein de la classe, sont à bannir.

Ainsi, par exemple, la lecture cursive permet la découverte d'une époque ou d'un genre littéraire (la nouvelle fantastique, le roman policier) avant l'étude d'une œuvre intégrale ou d'une série d'extraits représentatifs de cette époque ou de ce genre. Il est possible de ménager des étapes dans la découverte et, par exemple, de partir d'autobiographies très simples (R. Gary, *La Promesse de l'aube*, Azouz Begag, *Le Gône du Chaâba*), pour en venir ensuite à des autobiographies plus complexes (Chateaubriand, Rousseau, N. Sarraute) abordées à travers une série d'extraits. Elle peut aussi intervenir après l'étude d'une œuvre intégrale ou d'une suite d'extraits, en vue d'élargir le champ des références culturelles. Le professeur peut proposer des titres et orienter, de manière très souple, les lectures.

L'élève de 3^e, déjà formé aux techniques qui permettent d'explorer rapidement un livre avant de le choisir (12), peut progressivement découvrir et

12. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 99. (« 1. La lecture cursive »).

accepter d'autres critères de choix, comme la notoriété d'un écrivain ou l'importance – historique, sociale, culturelle – d'un ouvrage. Il peut également choisir de plus en plus en fonction de ses lectures passées et abandonner des genres très stéréotypés, comme le roman d'aventures, pour des œuvres qui surprennent et bouleversent quelque peu les univers littéraires auxquels il était habitué (de Stephen King à Mérimée ou Maupassant, ou de Conan Doyle à Edgar Poe...). Là encore, il doit rester libre de ses choix, mais un dialogue avec le professeur, envisagé comme un « conseiller en lecture », est indispensable.

Le lecteur autonome met en jeu, de sa propre initiative, une série de compétences. Comment lire, quand, comment, combien de temps ? Et, en classe de 3^e, comment avancer dans une œuvre dont la prévisibilité n'est plus aussi grande ?... En d'autres termes, comment développer un savoir-lire, le faire évoluer et l'adapter à des textes plus complexes ? C'est dans le cadre des séquences que ces savoir-faire sont travaillés. C'est grâce à la lecture cursive qu'ils se développent librement. Cette forme de lecture joue un rôle déterminant dans l'acquisition des références culturelles, la formation d'un lecteur autonome, donc la conquête de la liberté. Ainsi aura-t-on soin de ne pas pénaliser les éventuelles erreurs ou errances : une erreur de compréhension n'est pas une faute, commencer un livre et s'apercevoir qu'il rebute non plus ; nous le faisons tous. On visera donc à mettre les élèves en confiance face aux livres et aux documents.

La lecture cursive est prise en compte, en classe, dans des activités d'échanges sur les livres lus. On insistera sur l'intérêt qu'il y a, en classe de 3^e, à organiser des débats oraux sur les ouvrages découverts par les élèves. C'est en effet l'occasion d'exprimer un point de vue et de le justifier, donc de développer, dans une situation de communication authentique, une forme de discours argumentatif. On suggérera également au professeur de dialoguer individuellement avec ses élèves et de les aider à dépasser d'éventuelles difficultés de lecture. Ce sont donc des formes d'évaluation très souples et très formatives qui sont appelées par la lecture cursive.

2. La lecture analytique

La lecture analytique (ou méthodique) invite les élèves « à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmar ou de confirmer, dans

un processus de construction du sens » (13). On redéfinira donc le processus de la lecture analytique et l'on s'interrogera sur les spécificités qui peuvent être les siennes en classe de 3^e.

Le processus d'ensemble

Après avoir découvert le texte par l'intermédiaire d'une lecture silencieuse ou d'une lecture à haute voix, les élèves proposent des hypothèses d'interprétation (ce que le texte signifie à leurs yeux) qui s'avèrent souvent différentes les unes des autres, voire contradictoires. La lecture analytique trouve ainsi sa justification : un examen attentif et réfléchi du texte permettra d'infirmar, de confirmer ou de négocier ces hypothèses.

Des démarches extrêmement variées peuvent alors être retenues, en dehors de tout rituel, de tout modèle et de toute grille préfabriquée. C'est en fait le texte qui détermine la démarche « dans la mesure où il a une spécificité littéraire, historique, culturelle, esthétique », et parce qu'on ne peut étudier de la même façon et en utilisant les mêmes outils une poésie lyrique et une scène de théâtre. En réalité, il s'agit d'amener l'élève à observer et à interpréter, pour transformer les impressions ou hypothèses premières en directions de recherche et en axes d'interprétation.

– *Observer* signifie s'arrêter sur des éléments présents dans le texte, qu'il s'agisse des contenus (thèmes, figures de style, éléments d'intertextualité, etc.) ou des formes d'expression (modes de présence de l'énonciateur, faits de langue lexicaux et grammaticaux, constructions de phrase, rythme et sonorités, etc.). En classe de 3^e, ces éléments sont étudiés en relation les uns avec les autres (insistances, contrastes, oppositions, similitudes, parallélismes), afin de montrer comment, au moment de l'interprétation, ils contribuent à la signification globale du texte.

– *Interpréter* signifie partir de ces observations pour construire une signification ou des significations successives. « On fera ainsi étudier, dans un poème, la dimension prosodique pour montrer la densité des relations entre signifiant et signifié et rendre sensibles les élèves aux effets de sens créés ; on fera observer, dans une nouvelle, le jeu des reprises nominales pour analyser la façon dont un narrateur choisit de nommer, et donc de caractériser un personnage » (14). On fera analyser, dans un texte argumentatif, les éventuelles

13. Cette partie reprend en le résumant, le développement du document *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 101.

14. *Ibidem*, p. 101.

formes d'ironie et la manière dont elles disqualifient la thèse combattue. On s'arrêtera, dans l'étude du texte autobiographique, sur la distinction entre le temps de l'énonciation et celui des événements rapportés ; on s'intéressera également aux marques d'énonciation qui permettent au narrateur de se situer par rapport à son propos.

Spécificité de la classe de 3^e : initiation à la lecture critique

La lecture analytique est rendue plus aisée, en classe de 3^e, par des outils conceptuels que les élèves découvrent et apprennent progressivement à utiliser. Le point de vue, les formes de modalisation, les reprises nominales, les aspects illocutoires et perlocutoires des actes de parole, la dimension axiologique du lexique, les figures de style (« comparaison, métaphore, métonymie, périphrase, antithèse » (15)) sont autant d'éléments qui facilitent pour les élèves l'observation et l'interprétation des textes et c'est pour cette raison qu'ils figurent au programme. On redira cependant qu'il convient d'utiliser ces outils pour étudier les textes, et non les textes pour étudier les outils ; la connaissance du lexique spécialisé n'est pas un but, elle n'est pas même indispensable (voir la partie *Vocabulaire*, IV, E).

En 3^e, comme dans les autres classes de collège, l'essentiel est l'étude des textes, leur observation et leur interprétation, sans érudition inutile, sans contenus culturels plaqués artificiellement. Cependant, les « textes porteurs de références culturelles » d'une part, les compétences exigibles des élèves dans le domaine de l'interprétation d'autre part, amènent à « éclairer le contexte des œuvres lues » pour parvenir à « la compréhension de leur sens » (16). Certains repères culturels sont donc indispensables. Ils peuvent être historiques quand on étudie la poésie engagée ou des extraits des *Mémoires d'outre-tombe*, ou sociologiques, quand on aborde un roman du XIX^e siècle, ou relever de la biographie d'auteur quand on aborde la poésie lyrique. Dans un processus de lecture analytique, il convient d'apporter ces informations « en situation », lorsqu'une question ne peut trouver sa réponse uniquement à partir du texte. Des lectures successives, voire plurielles, sont ainsi rendues possibles (17) et les apports culturels participent au mouvement global de construction du sens. S'ils sont livrés trop tôt, préalablement à l'étude et donc avant que les questions se posent, ils brisent ce mouvement.

Le groupement de texte

« Réunissant un nombre limité mais suffisant de textes (quatre à cinq paraît une bonne moyenne) », le groupement de textes « constitue une unité d'apprentissage autour d'une notion littéraire, culturelle ou fonctionnelle. Les élèves, que le professeur rend conscients de la cohérence de l'ensemble, établissent des relations d'un texte à l'autre, réinvestissent dans les recherches, dans les activités et les lectures afférentes à chaque texte les acquis mis en place lors de l'étude des textes précédents, rapprochent en distinguant, sont sensibles aux similitudes et aux différences, mesurent la spécificité de chaque élément au sein de la totalité. Il convient pour mener à bien le projet d'éviter la dispersion dans le temps : un groupement en collège construit une progression sur quelque cinq à six séances » (18), à l'intérieur d'une même séquence.

Le programme de 3^e appelle ce type d'approche puisque, dans la liste des « textes porteurs de références culturelles », figure « un ensemble de textes poétiques du XIX^e ou du XX^e siècle » et dans la mesure où le professeur « met l'accent sur la poésie lyrique et la poésie engagée y compris la chanson ». C'est donc le groupement de textes qui permet d'étudier ces genres, tout comme il peut permettre de réunir quelques brefs exemples de textes argumentatifs pour en étudier l'organisation ou pour en comparer les visées. Le genre autobiographique appelle plutôt, quant à lui, une lecture intégrale, ou l'étude d'un ensemble d'extraits significatifs. Un groupement de textes permet cependant de rassembler et de faire comparer diverses écritures autobiographiques de Chateaubriand à Rousseau, de J.-P. Sartre (*Les Mots*) à N. Sarraute (*Enfance*). Enfin, l'étude de l'image peut très facilement se développer à l'intérieur d'un groupement de textes et de documents, en particulier si l'on envisage les différentes formes d'argumentation

15. *Programmes de 3^e*.

16. *Ibidem*. 1. La lecture. A. Objectifs.

17. On citera, à titre d'exemple, la fable de La Fontaine *Le Rat qui s'est retiré du monde*. Elle autorise une première lecture, naïve, où les rats et les chats s'affrontent. Des précisions historiques peuvent ensuite être apportées (note de l'édition Garnier : « En 1675, le clergé régulier avait vivement protesté contre une constitution de 300 000 livres que lui imposait l'Assemblée du Clergé. Cette constitution entraînait dans le « don gratuit » par lequel le Clergé contribuait aux dépenses de la guerre de Hollande »). Elles entraînent une seconde interprétation et font passer du texte narratif au discours argumentatif.

18. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 102.

rendues possibles par les langages non verbaux. On veillera à ne pas multiplier ces groupements au delà de ce que le programme demande. L'essentiel, rappelons-le, est la lecture cursive de textes complets et d'œuvres intégrales.

Lecture et étude de l'œuvre intégrale

« L'étude de l'œuvre intégrale se distingue absolument de la lecture suivie. La lecture suivie mime passivement la découverte de l'œuvre en la faisant lire en classe, page après page, par les élèves et en commentant ce qui vient d'être lu » (19). L'étude de l'œuvre intégrale appelle, idéalement, une lecture cursive préalable de l'œuvre par les élèves, une évaluation de leur réception première, et une analyse de l'œuvre considérée comme un « tout de signification ».

En classe de 3^e, les élèves sont amenés à découvrir des œuvres plus complexes (autobiographie, textes argumentatifs ou à visée argumentative) qui peuvent susciter quelques difficultés, voire quelques découragements, lors de la lecture préalable. En préservant le principe de l'autonomie de cette lecture, le professeur peut ménager des étapes et proposer à sa classe des bilans de lecture intermédiaire. Sans jamais se préoccuper à cet instant d'interprétation, il vérifie la compréhension, réoriente certaines lectures confuses et relance l'intérêt si celui-ci a tendance à fléchir. S'il en vient à l'étude de l'œuvre, « l'étude d'une œuvre intégrale articule les analyses fragmentées (un extrait dont on justifie le choix et les limites, un chapitre, une scène, un poème issu d'un recueil) et les visions d'ensemble : éléments de la fiction, réseau de personnages, étude de l'espace et du temps, construction et progression dramatiques, thèmes dominants, choix narratifs, dramaturgiques, esthétiques » (20). En classe de 3^e, les analyses fragmentées peuvent se faire plus précises et s'ancrer davantage dans le contexte des œuvres. Quant aux « visions d'ensemble », elles sont liées à la nature de l'œuvre étudiée, sans aucun point de passage obligé.

- **Souplesse et faisabilité.** Les écarts s'accroissent tout au long des cycles du collège ; d'une classe de 3^e à l'autre, le niveau des élèves varie considérablement ; à l'intérieur d'une même classe de 3^e, les compétences et les connaissances des élèves sont souvent très différentes. Comment, dans ces conditions, introduire par rapport au programme la part de souplesse qui garantit une faisabilité suffisante ?

19. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 102.
20. *Ibidem*.

Le programme de 3^e précise (b. Textes porteurs de références culturelles) : « Les méthodes de lecture mises en œuvre se répartiront, à parts égales, entre la lecture cursive, l'étude de l'œuvre intégrale, l'approche par un ensemble d'extraits ». Le professeur est donc libre dans le choix de la méthode. Il peut, dans une très bonne classe, multiplier les lectures cursives et l'étude des œuvres intégrales. Dans une classe plus moyenne, il limitera l'étude des œuvres intégrales (roman et nouvelle par exemple) et aura recours, par exemple pour aborder l'autobiographie, à un ensemble d'extraits. La lecture d'une pièce de théâtre, qui risque notamment de décourager des élèves en difficulté, sera précédée et accompagnée de l'enregistrement vidéo de sa mise en scène. Si la poésie engagée paraît trop complexe pour certains élèves, le professeur commencera par des chansons (*Chant des canuts*, *Chant des partisans*) où les effets sont plus marqués. À la liberté dans le choix des méthodes s'ajoute la liberté dans le choix des titres. L'œuvre à dominante argumentative peut être un conte philosophique (*Jeannot et Colin* de Voltaire par exemple), une lettre ouverte envisageant des problèmes contemporains ou, au contraire, un essai dont la complexité est plus affirmée. Les mêmes possibilités existent dans les domaines autobiographique et romanesque (*Le Grand Meaulnes* dans une classe, *Silbermann*, de J. de Lacretelle dans une autre). De la sorte, la souplesse permet d'adapter les exigences du programme à la réalité des élèves et des classes.

En ce qui concerne les textes choisis pour leur apport culturel, le programme de la classe de 3^e s'inscrit dans la perspective chronologique des années précédentes : héritage antique en 6^e, des œuvres du Moyen Âge aux grandes découvertes de la Renaissance en 5^e, textes du XVII^e au XIX^e siècle en 4^e, œuvres du XIX^e et du XX^e siècle en 3^e. Compte tenu de l'inscription d'une œuvre à dominante argumentative au programme de cette classe (conte philosophique, essai ou lettre ouverte), le professeur peut choisir des textes dans le corpus du XVIII^e siècle. Cette dimension historique qu'appelle l'étude d'œuvres représentatives est un des fondements de la formation culturelle des élèves. Elle n'impose pas une progression chronologique sur l'année. Le travail sur les textes privilégie les formes du discours qui s'y entrecroisent et les genres qui les spécifient. Le choix des œuvres, lues intégralement ou sous forme d'extraits resitués dans leur contexte narratif et culturel, est laissé à l'initiative du professeur.

- **Les genres.** En 3^e, les grands genres abordés relèvent du récit, de la poésie et du théâtre ; on introduit des œuvres théâtrales complètes ainsi que des ouvrages où s'exprime la distanciation critique. Conduite en liaison avec l'histoire, l'approche des œuvres permet aux élèves de se situer dans la culture de leur langue. Enfin, la lecture des œuvres littéraires, tournée aussi vers le plaisir du texte, vise à enrichir et à structurer l'imaginaire ; elle permet du même coup de stimuler, dans l'exercice de l'écriture, la créativité des élèves. Rappelons toutefois que les genres ne se limitent pas à la trilogie « roman, poésie, théâtre » et que, loin d'être seulement littéraires, ils codifient et caractérisent tous les discours, dont ils déterminent pour une part la structure et la prévisibilité.

3. Les textes de littératures étrangères (notamment européennes)

Parmi les textes à lire, le programme de la classe de 3^e réserve une place particulière à « l'ouverture aux littératures étrangères, notamment européennes » et demande aux professeurs d'inclure dans les œuvres étudiées au cours de l'année « au moins un titre pris dans les littératures européennes ». Les élèves ont déjà eu accès, au cours des années précédentes, à des œuvres étrangères versées dans le patrimoine culturel général. Elles étaient lues et étudiées pour leur intérêt narratif et littéraire, indépendamment de leur origine linguistique et culturelle. La liste des œuvres en *Annexe* du présent document accorde une place particulière aux « classiques étrangers » et mentionne une vingtaine de titres, non limitatifs, parmi lesquels le professeur est invité à faire un choix. Ces titres privilégient les classiques européens, mais rien n'interdit au professeur de choisir une œuvre issue d'une autre culture, pourvu qu'elle réponde aux attentes, aux curiosités et aux compétences de ses élèves.

La spécificité du travail proposé en 3^e est de sensibiliser les élèves à des œuvres constitutives de références culturelles dans d'autres langues que le français, et participant de l'héritage culturel commun à diverses cultures. L'objectif est de susciter l'intérêt des élèves pour des formes culturelles autres que celles que l'école leur rend traditionnellement familières. C'est pourquoi le programme inscrit cette ouverture dans « la prise en compte d'autrui ».

L'accès à ces textes se fait bien entendu par l'intermédiaire de traductions, sous forme de lectures cursives ou d'études d'extraits inscrites dans le cadre des séquences. Afin de rendre manifeste le

phénomène de la traduction, d'exercer le regard critique des élèves et de motiver l'accès à la langue d'origine, certains extraits peuvent être présentés et lus simultanément à travers plusieurs traductions différentes : une scène d'une pièce de W. Shakespeare, un extrait de la *Divine Comédie*, un chapitre de *Don Quichotte*, etc. Les élèves découvrent ainsi que la traduction est déterminée par des choix de lecture et d'interprétation. Cette activité, à caractère interdisciplinaire, doit être réalisée en relation étroite avec les enseignements et les professeurs de langue vivante ; elle permet de faciliter l'établissement de passerelles entre le français et les autres langues.

4. La lecture de l'image, le cinéma

Afin de conduire progressivement les élèves à une approche raisonnée de l'image, les professeurs étaient invités, pour les classes du cycle central, à explorer particulièrement les relations entre le langage verbal et le langage visuel, dans la perspective du discours. Le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* suggérait quatre orientations de travail :

- la **dimension visuelle des textes**, qui invitait à mettre notamment l'accent sur la calligraphie, la mise en page, la typographie, et les possibilités plastiques qu'offre aujourd'hui l'ordinateur à travers le traitement de textes ;

- la **fonction d'ancrage réciproque du texte et de l'image**, d'une part lorsque le texte, par le titre, la légende ou le commentaire réduit la polysémie de l'image et en dirige la lecture, et d'autre part lorsque l'image, par l'illustration, façonne les représentations sémantiques du texte, les rend visibles et exerce à son tour, par son organisation plastique, chromatique et figurative, des contraintes sur la lecture du sens ;

- la **fonction d'accompagnement du texte par l'image**, notamment dans la bande dessinée et le film, qui invite à reconnaître les spécificités du déroulement narratif dans les langages visuels ;

- **l'image et le discours**, enfin, qui conduit les élèves à reconnaître, à identifier et à analyser les différentes fonctions discursives de l'image : esthétique, informative, descriptive, narrative, explicative, persuasive, critique et plus largement argumentative. Ces fonctions varient selon les types et les genres d'images (tableau, photographie de presse, schéma, affiche politique, affiche publicitaire, dessin d'humour, etc.).

Ces quatre orientations générales restent pertinentes pour le travail sur l'image en 3^e. Plus spécifiquement, on s'efforcera, d'une part, de privi-

légier l'étude de l'image pour elle-même, sans l'inféoder à l'écrit, en faisant découvrir aux élèves la complexité de sa lecture, liée à sa construction plastique, à la polysémie qui la caractérise et aux contextes historiques et socio-culturels qui la déterminent (étude de *Guernica* de Picasso, par exemple). Et on mettra l'accent, d'autre part, sur les visées argumentatives de l'image lorsque, en relation ou non avec le texte, elle tente de sensibiliser, de persuader, de critiquer, d'inciter à la réflexion, et peut-être à l'action. Cette fonction argumentative est au centre du dessin d'humour que le programme invite particulièrement à explorer.

Le dessin d'humour

Le dessin d'humour peut faire l'objet d'une brève séquence ou être inséré à l'intérieur d'une séquence plus large. Après avoir fait apparaître, au préalable et exemples à l'appui, l'extrême relativité du rire et du sourire qui varient d'une culture à une autre, d'une classe sociale à une autre, d'une génération à une autre, d'un individu à un autre, on choisira d'appréhender la dimension argumentative du dessin d'humour.

Un groupement de quelques dessins (empruntés par exemple à Cabu, Searle ou Plantu) conduira, dans une première séance, à repérer les éléments constitutifs du dessin d'humour :

- description générale du contenu des dessins ;
- observation des éléments plastiques (lignes et masses, contrastes et modelés, ombres et couleurs, etc.) ;
- observation des éléments figuratifs (identification des personnages, ressemblance et déformation, caricature, etc.) ;
- observation des indices linguistiques (titres et légendes, bulles, paroles citées, etc.),
- repérage des énonciateurs et modalisations ;
- orientation du message du dessinateur (constatation, contestation...) ;
- réception et interprétation (hypothèses de lecture).

Une seconde séance est consacrée à la mise en place du contexte (contexte de la publication, contexte historique, politique, événementiel, culturel). On peut établir des comparaisons avec des exemples anciens (comme le fameux portrait-charge de Louis-Philippe en « poire »), pour montrer comment le dessin d'humour est fortement ancré dans l'actualité qu'il saisit au bond et implique des savoirs supposés acquis et partagés par les destinataires. Les rapprochements qu'il effectue entre deux ou plusieurs événements simultanés (comme les dessins de Plantu par exemple) renforcent le caractère éphémère de sa lecture.

Une dernière séance est consacrée à l'interprétation et à l'évaluation : effet d'ironie avec une cible désignée, humour plus radical (par l'absurde par exemple), dessin d'humour sans texte (comme ceux de Savignac), qui permet de comprendre que l'image peut à elle seule dénoncer, contester, polémiquer... ou se mettre parfois au service d'un pouvoir en place.

L'image publicitaire

L'image publicitaire (affiche, annonce télévisuelle) a déjà été abordée au cours des années précédentes. On mettra l'accent en 3^e sur la force et les stratégies persuasives mises en œuvre par l'image dans le cadre d'une séquence consacrée aux techniques discursives de l'argumentation. On s'attachera, dans la mesure du possible, à comparer plusieurs publicités diffusées simultanément sur un même produit (les eaux minérales par exemple) ou sur une même institution (une radio par exemple). On cherchera ainsi à reconstruire les différentes formes de relation entre l'émetteur et la cible (complicité, provocation, flatterie, etc.) et à dégager l'image du destinataire induite par le message, en précisant le type et en définissant son profil social, économique et culturel. On pourra également reconnaître les instruments discursifs du discours visuel étudié (modes d'énonciation, fragments de récit, métaphores, etc.). On s'interrogera enfin sur les différentes dimensions, aussi bien esthétiques que manipulatoires, du discours publicitaire.

L'adaptation d'une œuvre littéraire au cinéma

Un travail sur le cinéma peut être envisagé en classe de 3^e, dans la mesure où les conditions matérielles du collège le rendent possible. On privilégiera alors l'adaptation filmique d'une œuvre littéraire : les adaptations filmiques existent largement dans le corpus littéraire des XIX^e et XX^e siècles (E. Zola, G. de Maupassant, M. Pagnol, etc.) au programme en 3^e ; elles donnent lieu à des débats plus ou moins stéréotypés (fidélité, trahison, appauvrissement, etc.), espace privilégié pour l'argumentation quotidienne. On pourra ainsi, sur pièces, après lecture et visionnement, orienter la réflexion des élèves sur les caractères propres de l'adaptation cinématographique : adapter, ce n'est pas seulement réécrire, c'est transposer dans un langage dont la production et la lecture n'obéit pas aux mêmes règles que celles de l'écrit littéraire. Une initiation à quelques aspects de la création cinématographique et une confrontation entre les deux langages permettra aux élèves de mieux construire

un jugement et argumenter une opinion. La confrontation pourra d'abord prendre appui sur l'incipit d'un roman, les premières pages du scénario et les premières séquences du film qui l'adapte, avant d'envisager le caractère multiple du discours filmique, ses formes de récit et les modes principaux de sa narration.

- **Un discours multiple.** Non seulement chaque plan d'un film contient une multitude d'éléments simultanés de signification que le spectateur perçoit, sélectionne, ordonne (alors que le texte présente des éléments déjà sélectionnés par le narrateur), mais encore le foisonnement de la bande-image se double d'un foisonnement de la bande-son (paroles, bruits, musique) qui sollicitent en même temps la vue et l'ouïe. La musique par exemple accentuera les effets de dramatisation, installera une attente, participera au suspense, etc. C'est ainsi qu'on peut parler au cinéma d'un discours multiple, empruntant différents langages, imposant simultanément les séquences descriptives, narratives, dialoguées que le récit littéraire présente successivement.

- **Le récit filmique.** Le récit au cinéma est directement pris en charge par les personnages qui agissent et interagissent, effaçant le plus souvent toute trace du narrateur. À la différence du récit littéraire, le récit filmique donne l'impression que l'histoire se déroule d'elle-même, dans un présent immédiat et continu, qui impose au spectateur sa présence. On sensibilisera les élèves au déroulement narratif du récit filmique : son caractère inexorable et fuyant (le spectateur, à la différence du lecteur, ne peut marquer d'arrêts, ni revenir en arrière), les ruptures de temporalité (*flash back*, projections dans le futur, etc.), les condensations et les ellipses.

- **La narration.** Quelques éléments simples d'analyse filmique pourront être introduits : le rôle du réalisateur et la direction d'acteurs, les choix de cadrage et de plans qui déterminent les points de vue, et surtout le montage qui assure l'enchaînement des plans et le mode de déroulement du récit (ruptures ou fondu enchaîné qui imposent le rythme narratif, champ/contre-champ qui assure l'authenticité du dialogue, etc.). On rapprochera la notion de point de vue au cinéma de son utilisation dans le domaine littéraire qui peut en être ainsi aisément éclairée ; et la notion de montage sera mise en rapport avec la construction et l'agencement des séquences dans l'écriture.

Le récit en images et le récit écrit seront ainsi étudiés en parallèle. Toutefois, la complexité de l'uni-

vers filmique exige des choix de la part du professeur : c'est pourquoi il pourra privilégier, dans une perspective analytique, l'examen comparé d'un incipit romanesque avec les premières séquences de films qui l'adaptent (le premier chapitre de *Germinal* pourra être ainsi lu en lecture cursive et comparé avec l'arrivée d'Etienne Lantier sur le site de la mine dans les mises en scène d'Yves Allégret, 1963, et de Claude Berri, 1993).

B. L'écriture

1. Objectifs généraux

Prolongeant le travail du cycle central, les activités d'écriture en 3^e mettent l'accent sur les dimensions énonciative (les élèves doivent maîtriser les différents modes d'énonciation, les registres de langue et la notion de point de vue), pragmatique (la visée du destinataire et l'effet à produire sur lui orientent la production du discours) et textuelle (concernant l'organisation, la cohérence et la progression du texte écrit).

Mais au terme du collège les élèves doivent pouvoir opérer la synthèse des acquis des années précédentes. Leurs activités d'écriture associent les formes de discours dans leur diversité : narration, description, explication, argumentation sont intégrées dans les productions. Il ne s'agit plus de privilégier l'une ou l'autre, mais de les mettre ensemble au service d'un projet d'écriture, dans la rédaction notamment de textes narratifs pour cette raison qualifiés de « complexes ». La prise en compte des situations de discours, réelles ou fictives, fait partie intégrante de l'activité d'écriture. Les élèves ont déjà appris à introduire, au moment de la conception et de la rédaction du texte, l'image ou la personne de son destinataire. Ils doivent désormais comprendre, plus largement, que la situation de discours codifie la pratique d'écriture. Elle les conduit à choisir un ou des registres de langue et éventuellement à en assumer les variations, ainsi qu'à inscrire la réalisation de l'écrit à l'intérieur d'un genre : celui-ci peut être littéraire ou non littéraire, précisément répertorié (« nouvelle », « reportage ») ou non (« récit »), dans tous les cas l'écriture individuelle est plus ou moins directement déterminée par la codification culturelle des genres. Cette prise de conscience des genres d'écriture est un préalable à la possibilité de les associer, de les croiser, voire de les transgresser, dans la pratique concrète.

Les exercices d'écriture doivent être très variés : écriture individuelle et écriture collective, textes

longs et textes courts, productions à caractère littéraire (comme le récit complexe) et écrits de communication sociale courante (lettres, comptes rendus). Dans le cadre des séquences, ils doivent dans tous les cas donner lieu à des pratiques brèves et fréquentes. On peut suggérer, comme pour l'entraînement sportif, l'exercice ciblé de pratiques ponctuelles d'écriture destinées à maîtriser telle ou telle compétence spécifique (micro-dialogues, mini-portraits ou mini-récits, résumé de film, fragment de pastiche, exercice d'ironie, etc.) que le professeur proposera à ses élèves en précisant des contraintes formelles (temps limité d'exécution, dimension imposée, introduction d'un « passage obligé », contrainte de destinataire, etc.). Ces pratiques ne constituent pas des fins en elles-mêmes : elles donnent lieu à une évaluation formative, elles peuvent permettre de libérer les blocages de certains élèves face à l'écriture (qu'accentue souvent le travail d'une « rédaction » soumise à une évaluation sommative), et surtout préparent à l'exécution de textes complexes en fournissant aux élèves des matériaux et en les familiarisant à l'immense diversité des formes possibles.

Parmi ces pratiques d'écriture ponctuelles, on peut suggérer celle du courrier électronique. Intermédiaire entre l'expression spontanée et l'écriture épistolaire, le courrier électronique impose peu à peu un nouveau genre de l'écrit : il peut être fonctionnel ou purement relationnel ; il s'inscrit dans une authentique situation d'échange, associant les avantages de la présence du destinataire (immédiateté possible de la réponse) et ceux de la distance (réponse différée possible) ; ses codifications sont allégées (pas de protocoles d'ouverture ni de clôture), invitant à la spontanéité, à la créativité et à l'humour. Cette forme d'échange, lorsque l'équipement le permet, peut être intégrée à l'enseignement : outre qu'elle familiarise les élèves avec un mode de communication écrite en plein développement, elle facilite une pratique souple, naturelle et déculpabilisée de l'écriture.

Comme pour les cycles précédents, le programme distingue, parmi les textes à écrire, ceux dont les rédacteurs sont eux-mêmes les destinataires et qui sont destinés à l'usage personnel, et ceux dont autrui est le destinataire, qu'il s'agisse d'une personne individuelle ou d'un destinataire collectif.

2. Écriture à usage personnel

En classe de 3^e, le professeur habitue ses élèves à prendre des notes en leur indiquant des tech-

niques appropriées à l'écriture rapide aussi bien sur le plan de l'expression (abréviations, codages) que sur celui du contenu (sélection et hiérarchie des informations), sans pour autant imposer une méthode dans ce domaine. On s'y exerce à partir d'un cours, d'un enregistrement audio ou vidéo, d'un exposé oral d'un élève, ou de la lecture d'un support écrit. Cette prise de note doit être motivée par un projet d'utilisation précise : mémoriser des contenus, se préparer à reformuler, retenir les points qui seront repris dans une discussion, etc.

La prise de notes doit pouvoir aussi donner lieu à un travail ultérieur de relecture et de remise en ordre des idées, par exemple sous la forme de la rédaction d'un texte (du type bref article de presse, ou compte rendu). Le rédacteur réinstalle alors sa propre énonciation et réorganise le discours de référence en fonction de ses objectifs et de ses destinataires.

On poursuit en 3^e le travail sur le brouillon, déjà pratiqué les années précédentes, mais en l'orientant plus particulièrement vers la structuration du texte (canevas d'idées, bribes d'écriture, élaboration d'un plan). On peut, pour ce travail, proposer l'examen de brouillons d'auteurs, et parcourir, même de manière élémentaire, les différentes étapes de la genèse et de la réalisation d'un texte. En développant avec les élèves, dans la mesure du matériel disponible, la pratique du traitement de textes, on leur permet de découvrir les possibilités nouvelles qu'offre l'informatique à l'élaboration, à la construction et à la présentation des textes.

3. Écriture pour autrui

Le programme de 3^e met l'accent sur deux types de réalisations de l'écrit qui, sans être exclusives, doivent être maîtrisées en cours d'année par les élèves : l'écriture de textes narratifs complexes et l'exposé écrit d'une opinion personnelle.

4. Écriture de récits complexes

On qualifie de « complexes » les récits qui associent le discours du narrateur et celui des personnages qu'il met en scène (dans les dialogues). Ces récits articulent les séquences narratives avec d'autres séquences, descriptives, explicatives et argumentatives ; ils conduisent les élèves à maîtriser progressivement l'agencement des séquences en fonction des effets qu'ils cherchent à produire. La réalisation d'un récit complexe invite à prendre particulièrement en compte certaines dimensions de l'écriture.

- **L'importance du point de vue et de ses variations.** Les élèves approfondissent les ressources du point de vue (par la modalisation et l'appréciation, dans une description par exemple) et apprennent à le faire varier. Les transformations de point de vue pourront être effectuées à partir d'un récit donné, qu'il s'agisse d'un texte d'auteur ou d'un texte d'élève (voir *infra*, « Le point de vue », dans la partie IV, « Outils linguistiques ») ; le professeur explicitera avec les élèves les implications argumentatives des modifications de point de vue.

- **Les différentes formes de la parole rapportée.** Celles-ci comprennent le récit de paroles, la citation de paroles aux discours direct, indirect et indirect libre, le dialogue, le monologue intérieur. Le travail sur le dialogue, puisant largement dans le corpus des dialogues littéraires, exploitera particulièrement les modes d'interaction entre les interlocuteurs (les actes de paroles directs et indirects, les réussites et les échecs des visées du dialogue – conflits, quiproquos, malentendus –, les stratégies des interlocuteurs, les négociations entre personnages, etc.).

- **Le déroulement textuel.** Comme au cours du cycle central, on veille à l'organisation et à la cohérence du texte (le commencement en relation avec la fin, les enchaînements, la maîtrise des instruments de reprise et des formes de progression, la relation entre les paragraphes et les séquences). On s'attachera particulièrement en 3^e à la gestion des formes cadres et des formes encadrées (voir *infra*, « L'étude de l'architecture textuelle », dans la partie IV, « Outils linguistiques »). Un discours argumentatif peut encadrer un discours narratif (« La raison du plus fort est toujours la meilleure. [...] ») ou inversement (le récit de la fable suivi de sa morale) ; une séquence descriptive peut encadrer une séquence narrative qui elle-même encadre un dialogue, cette structuration permettant d'insérer le dialogue dans une situation et d'en renforcer la crédibilité.

- **La mise en scène du temps.** Le récit peut suivre le déroulement chronologique, mais il peut aussi associer des temporalités distinctes (comme dans le cas de l'autobiographie), jouer des ruptures temporelles, combiner les effets de la durée et ceux de la ponctualité (le développement de la durée peut créer un effet de suspense par exemple).

L'exposé écrit d'une opinion personnelle

Le programme de la classe de 3^e demande aux élèves de réaliser leurs premiers exercices pratiques en argumentation écrite. Ces exercices

sont de deux ordres : d'une part la « présentation d'une prise de position étayée par un argument concret » (un exemple, un fait historique, des données chiffrées) « et un argument abstrait » (un raisonnement installant la présentation d'une thèse et sa réfutation) ; d'autre part la « présentation de plusieurs opinions sur une question ». Le premier type d'exercice met l'accent sur la prise en charge par l'élève lui-même d'une opinion qu'il cherche à soutenir aux yeux de ses lecteurs en vue de la leur faire partager, le second met l'accent sur la prise de distance de l'élève par rapport à l'énoncé d'opinions divergentes ou conflictuelles. Ces deux types d'activités sollicitent des compétences distinctes répondant aux objectifs généraux du programme : l'implication et l'engagement d'un côté, le détachement et la distanciation de l'autre. Ils mettent en jeu des pratiques d'écriture différentes : la combinaison d'un argument abstrait et d'un exemple qui vient à son appui dans le premier cas, la dimension polémique de l'opinion dans le second. Cette distinction est nécessaire pour l'apprentissage initial de l'argumentation. On considère ainsi que le premier type d'écrit doit pouvoir être maîtrisé en fin de 3^e, alors que le second ne se situe, à ce niveau, qu'en phase initiale d'apprentissage. Toutefois, la présentation de plusieurs opinions peut naturellement conduire l'élève à marquer des préférences, à opérer des choix et à développer la sienne propre : les deux formes d'activités peuvent alors être associées dans un exercice unique.

Dans tous les cas, l'exposé écrit d'une opinion personnelle doit être inscrit dans une situation précise et suffisamment explicitée (liée à un événement ou à une expérience personnelle). Il doit amener l'élève à prendre en compte, dans son écriture, le discours d'autrui à travers le travail de la reformulation, et la position, connue ou présumée, de ses destinataires. Il doit enfin faire preuve d'une cohérence minimale dans son ensemble et comporter une introduction, un développement, une conclusion.

D'autres pratiques d'écriture, associées ou non à la rédaction d'un récit complexe et à la présentation d'une prise de position, peuvent être aussi mises en œuvre. On citera notamment :

- **La réduction et l'expansion de textes.** Déjà pratiquées en classe de 4^e, ces activités doivent être développées en 3^e. On pourra se reporter à la suggestion de séquence présentée dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* sur « L'élasticité du discours » (p. 28) et l'adapter aux conditions de la classe. Condensation et

amplification peuvent en effet être mises au service de l'argumentation : le résumé peut condenser une argumentation pour faire ressortir l'idée centrale (ou pour lui donner un impact plus fort), et inversement l'amplification permet d'étoffer un argument, de le nourrir de raisons supplémentaires et de l'enrichir d'exemples lorsqu'on veut le soutenir, ou encore d'en faire apercevoir les implications cachées lorsqu'on veut le réfuter. Dans les deux cas, elle permet l'élargissement d'une discussion.

- **L'écriture d'expériences et de témoignages.**

Les élèves peuvent écrire en puisant dans leur expérience personnelle, mais afin que les récits et témoignages ne restent pas purement factuels et anecdotiques, ils doivent s'inscrire dans l'ensemble plus large d'une prise de position et acquérir ainsi valeur d'illustration ou d'exemple.

- **L'écriture de synopsis et de scénarios de films.**

Cette forme d'écriture peut également être envisagée, avec les contraintes de genre qui les régissent, en relation avec le travail sur le cinéma (cf. *supra*). À la différence des pratiques présentées jusqu'ici, elle appelle un travail collectif, réunissant des groupes d'élèves autour d'un projet.

- **L'écriture poétique.** Dans la continuité des activités du cycle central, l'écriture poétique enfin a pleinement sa place en classe de 3^e. Elle se pratique en liaison étroite avec la lecture de la poésie et trouve, dans le cadre même du programme, une double justification : expression de soi et engagement. Dans le premier cas, l'écriture est réalisée sur l'horizon de la poésie lyrique, dans le second cas, sur celui de la poésie engagée, deux formes d'expression poétiques privilégiées en 3^e. Qu'elle soit en vers, en vers libres ou en prose, l'écriture poétique reconnaît l'importance de la dimension matérielle et formelle de l'expression (sonorités, prosodie, rythme, etc.) et doit pouvoir donner lieu, dans la mesure du possible, à l'oralisation dans la diction publique des textes.

C. L'oral

1. Objectifs généraux

L'objectif de « maîtrise des discours » qui oriente l'ensemble des programmes de français au collège implique une reconnaissance particulière de l'expression orale. Comme l'indiquait le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*, « la visée particulière d'un apprentissage dans ce domaine consiste, en partant des réalités de

l'oral spontané, à développer progressivement l'aptitude des élèves à envisager l'oral de manière réfléchi et raisonnée » (p. 32). Au cours du cycle précédent, ils s'étaient progressivement entraînés à pratiquer l'oral à travers l'échange à deux (le dialogue, en classe de 4^e) et l'expression orale individuelle. En classe de 3^e, on continuera à travailler la maîtrise des échanges oraux, en privilégiant la situation d'échange à plusieurs (le débat) et la prise de parole devant un auditoire (compte rendu, exposé, récitation, théâtre).

Envisagés dans la perspective des élèves, les objectifs peuvent être ainsi résumés :

- savoir distinguer les différentes situations d'oral les plus usuelles de la vie personnelle, scolaire et sociale, et surtout reconnaître les codifications particulières à chacune d'elles (concernant les relations entre interlocuteurs, les registres de langue, les visées interlocutives) ;

- pouvoir entrer dans un débat, y participer et contribuer à le faire progresser, aussi bien par l'usage de la langue (intelligibilité du propos, précision des termes, élaboration syntaxique des énoncés) que par des comportements adaptés à la situation d'échange (écoute, tours de parole) ;
- savoir prendre la parole devant un auditoire et assurer la maîtrise d'un discours relativement long, sans l'appui, comme en situation de dialogue, des interventions de l'interlocuteur.

De manière générale, le travail de l'oral en classe de 3^e doit permettre à l'élève de sortir des limites d'un discours exclusivement organisé autour de points de vue personnels, ou d'une sensibilité au monde qu'il suffirait d'affirmer sans chercher à la faire partager, pour prendre en compte l'univers de référence et de valeurs de ses interlocuteurs. Il évalue alors leur écoute et leur compréhension, et organise son intervention en conséquence. C'est à cette condition qu'il pourra rendre légitime et persuasive l'expression de soi dans son propos. L'éducation à la citoyenneté s'ancre dans cette capacité à se décentrer et à se projeter dans un autre univers que le sien propre : le travail de l'oral permet de favoriser une telle attitude.

2. L'écoute

La parole échangée est mise en communauté du sens. L'écoute est donc le symétrique obligé de la parole. Les programmes du collège insistent, depuis la 6^e, sur cette dimension essentielle de l'oral (21). En 3^e, le développement des capaci-

21. Voir *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 120.

tés d'écoute peut répondre à des objectifs spécifiques, concernant à la fois la relation entre les interlocuteurs, les genres de l'oral, la maîtrise de l'échange.

– L'écoute permet de mieux saisir les relations entre interlocuteurs. La situation de parole, la voix, la gestuelle, l'attitude (intonation, rythme, accentuation, intensité, registres de langue) indiquent non seulement la position de chacun (sociale, culturelle, professionnelle, etc.), mais aussi la nature et les enjeux de l'échange. L'observation des échanges oraux permet en outre de mesurer l'écoute entre les interlocuteurs et son rôle dans le déroulement du dialogue. Ces activités peuvent s'effectuer à partir d'enregistrements de séquences théâtrales, de séquences cinématographiques, d'extraits d'émissions télévisées ou de radio, comme de supports multimédias. Les caractéristiques ainsi reconnues et analysées aideront les élèves à reconnaître la variété des conduites d'oral et à élargir leur propre répertoire.

– L'écoute permet par là de prendre conscience de la diversité des genres de l'oral. Conversation quotidienne, dialogue théâtral, entretien, discussion, débat, etc., correspondent à des situations définies et répondent à des règles plus ou moins rigoureusement établies par l'usage social. Les élèves découvrent que l'univers de l'oral, loin d'être seulement spontané, est, comme celui de l'écrit, à la fois complexe et codifié.

– L'écoute permet aussi de mieux maîtriser les significations en jeu dans l'échange. Le professeur entraîne les élèves à reconnaître, au-delà du sens explicite, la part de l'implicite : sous-entendus et présupposés (donnés comme des évidences, par exemple), procédés dilatoires, visée effective différente de la visée déclarée, quiproquos et malentendus, techniques de reformulation, rendent sensibles les élèves à la réalité mouvante du dialogue et aux stratégies que mettent en œuvre les interlocuteurs. Les dialogues littéraires, tout comme les échanges quotidiens, sont riches de réussites et d'échecs de communication dont on apprend à identifier les ressorts.

– L'écoute permet encore, lors d'un exposé et dans la perspective de la prise de notes par exemple, d'apprendre à anticiper sur la suite, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à faire la différence entre les redondances et les informations inédites, à différencier un exemple ou un cas particulier d'un principe plus général, bref à hiérarchiser les significations. On apprendra aussi aux élèves à repérer les signaux intonatifs et les

formes particulières de focalisation orale. Dans la même perspective, l'écoute conduit à maîtriser la description de la parole et à utiliser de manière suffisamment nuancée les verbes qui décrivent les interactions verbales (dire, répondre, demander, répliquer, etc.), modalisent les attitudes (chuchoter, hurler, susurrer, etc.), définissent des arguments (accuser, approuver, critiquer, encourager, louer, etc.).

3. Dialoguer, débattre, argumenter

La pratique du débat, initiée en 3^e, vise à assurer un début de maîtrise de l'argumentation, en liaison avec les activités de lecture et d'écriture. Pour être efficace, cet apprentissage doit prendre place dans des échanges organisés, qui amèneront les élèves à mettre en œuvre des conduites de discours plus structurées que celles qu'ils pourraient être tentés d'adopter spontanément (si par exemple on leur demande simplement de dire ce qu'ils pensent de tel ou tel problème). Ces débats peuvent porter sur des problèmes authentiques ou être organisés dans le cadre de simulations.

Dans la perspective du débat, réel ou simulé, on peut privilégier les objectifs suivants qui permettront aux élèves :

– de passer d'une implication forte, personnelle ou passionnelle dans leur discours, à un traitement plus distancié du propos, en apprenant à le modaliser ;

– de passer de leur point de vue propre à celui d'autrui, en ne sélectionnant pas uniquement des arguments par rapport à soi, mais des arguments et des contre-arguments, prenant appui sur des valeurs autres qu'exclusivement personnelles ;

– de poser progressivement une problématique sur des objets qui ne les impliquent pas forcément dans leur expérience et leur vécu propres, et de séparer, distinguer et hiérarchiser les différents aspects d'une question ;

– de négocier un point de vue, en prenant soin, au cours du débat, d'articuler les interventions les unes aux autres dans un jeu d'arguments qui ne doivent pas se juxtaposer dans une simple logique de confrontation, mais permettre de concéder ce qui peut être considéré comme recevable dans le propos de l'interlocuteur ;

– d'associer, parmi les raisons qui viennent à l'appui d'une conclusion dans une visée argumentative globale, des éléments de récit, de description et d'explication (à travers les exemples). À titre indicatif, on proposera ici deux suggestions de simulations globales.

Suggestion de simulation 1

Le procès (d'Antigone, de Thérèse Desqueyroux, de Folcoche, etc.)

Dominantes discursives : raconter, accuser/défendre, concéder/réfuter.

Cette simulation ne saurait reprendre dans le détail la procédure d'un procès en cour d'assises, mais s'organise autour de deux grands discours, le réquisitoire de l'avocat général, celui qui accuse, et la plaidoirie de la défense, après un rappel des faits. La simulation peut prolonger, dans le cadre d'une même séquence, l'étude de l'œuvre de référence qui aura été effectuée dans cette perspective de production. Ses étapes peuvent être les suivantes :

– mise en place du procès : lieu, temps, attribution des rôles aux élèves [accusé(e), président, avocat général, avocat(s), témoins, jurés] ;

– élaboration de « l'arrêt de renvoi » par lequel les faits sont rappelés, puis sa lecture sous forme d'acte d'accusation. Il s'agit d'une narration orientée, d'un récit qui vise à établir la culpabilité de l'accusé(e) ;

– interrogatoire de l'accusé(e) par le président. Par le rappel des aspects essentiels de la vie de l'accusé(e), des circonstances du drame, en faisant apparaître les traits les plus caractéristiques de la personnalité de l'accusé(e), qui, à ce stade, peut nier certains faits, proposer d'autres interprétations ;

– déposition des témoins, à charge ou à décharge ;

– réquisitoire de l'avocat général (exorde, narration des faits, argumentation pour établir la culpabilité, péroraison). On recherchera les arguments qui confirment l'accusation, on réfutera ceux de la défense ;

– plaidoirie de l'avocat de la défense, identiquement organisée, mais avec une orientation opposée.

Les élèves peuvent par groupes préparer les différents dossiers (acte d'accusation, réquisitoire, défense), en se fondant sur les notes prises lors de la lecture des œuvres, et ensuite jouer chacun des rôles en s'identifiant aux personnages. La lecture de comptes rendus d'audience pris dans la presse peut aider à mieux percevoir le jeu des conduites discursives dans la dramaturgie judiciaire. La simulation peut se poursuivre, par la délibération du jury et la prononciation éventuelle de la sentence.

Pour être productive en terme d'apprentissage, ce type d'activité demande, dans la mesure du possible, un travail par petits groupes, les autres élèves étant alors observateurs (public ou journalistes). Les échanges peuvent être enregistrés, au camescope ou au magnétophone, pour permettre un retour sur un moment particulier de l'échange et l'analyser. De manière plus générale, on précisera au départ :

– la nature de l'échange (s'agit-il de prendre une décision ? d'accuser ou de défendre quelqu'un ?

de louer ou de blâmer ? de confronter des points de vue sur un problème plus général ?) ;

– les connaissances associées au domaine à débattre (univers social, cadre juridique – en relation avec l'enseignement d'éducation civique) ;

– le nombre d'échanges entre interlocuteurs (le débat doit se dérouler sur un temps limité, préalablement fixé).

Suggestion de simulation 2

Créer un parc naturel/protéger les espèces

Réalisée en relation avec le programme de SVT et de physique-chimie.

Dominantes discursives : décrire/expliquer, conseiller/déconseiller.

On adoptera le canevas classique en matière de simulation :

– le lieu et le milieu : une région de moyenne montagne, avec des zones boisées et des zones cultivées (cartes à créer) ;

– des acteurs dont on établit les identités : des scientifiques soucieux de protéger la biodiversité, des associations d'écologistes soucieux de protéger ou de réimplanter certaines espèces animales, des agriculteurs soucieux de maintenir leur activité économique, des chasseurs soucieux de leur pratique, l'administration soucieuse de faire respecter la loi en concertation avec les populations ;

– interactions : acteurs et lieux se mettent à vivre, on bâtit un scénario, des réunions s'organisent, des échanges oraux et écrits s'établissent pour décider de l'implantation et de la réglementation du parc naturel ;

– événements et incidents : un chasseur tue un animal appartenant à une espèce protégée, les agriculteurs protestent contre une réglementation trop contraignante, les écologistes manifestent, etc. Des réunions sont organisées dans les mairies, à la préfecture.

On apprend ainsi aux élèves à confronter leurs propos et à travailler la reformulation en faisant varier :

– leur position et leurs intérêts, selon les rôles qu'ils sont amenés à jouer ;

– la nature de l'enjeu ;

– les stratégies de discours (la plainte, la séduction, la menace).

Les élèves se répartiront les rôles, préciseront les enjeux des interventions de chacun dans chacune des rencontres, puis s'essaieront à simuler les différentes interventions. Dans l'articulation d'une intervention à l'autre, ils apprendront à distinguer dans ce qu'ils viennent d'entendre ce qui leur paraît recevable de ce qui doit être rejeté.

On peut aussi organiser des débats sur des situations authentiques, liées à l'histoire ou à l'actualité, mais elles devront être préparées et conduites

dans des conditions comparables à celles des simulations (définition des objectifs, dominantes argumentatives, apports de documents, etc.). Les simulations globales ont l'avantage d'associer à la reconstruction d'une réalité la dimension de la fiction et son ouverture sur l'imaginaire, offrant ainsi aux élèves une plus grande liberté d'invention.

4. Exposer, dire des textes

La maîtrise du discours long (même s'il ne doit durer que quelques minutes), c'est-à-dire l'intervention orale devant un public sans l'appui des interventions d'un interlocuteur, exige de planifier son propos en fonction des caractéristiques de l'auditoire, d'évaluer ses attentes et ses besoins d'information, de maintenir son intérêt. On ne raconte pas un match de football de la même manière à quelqu'un qui en connaît les règles et à quelqu'un qui les ignore, à quelqu'un qui connaît les équipes en présence et à quelqu'un qui ne les connaît pas. Cette pratique, qui constitue un aspect important de la maîtrise du discours, est loin d'être pleinement acquise en classe de 3^e.

On pourrait par exemple effectuer un travail ponctuel avec les élèves qui aura pour objectif de « s'adapter à un auditoire ». Il s'agira d'expliquer, en un temps bref (cinq minutes environ), un phénomène donné en fonction du niveau de connaissance de l'auditoire (« l'effet de serre », « le système immunitaire », « la compression d'un fichier en informatique », etc.). Deux exposés différents pourront être effectués : l'un s'adressera à un auditoire qui dispose déjà d'une base de connaissances lui permettant d'accéder aisément à la compréhension du phénomène, l'autre à un auditoire ne disposant d'aucune connaissance particulière.

Exposer

Exposer à l'oral peut avoir pour objet de faire partager une vision personnelle des choses, de restituer verbalement une expérience dans sa singularité, de communiquer la séduction d'un monde imaginaire. L'information est ici associée avec l'expression de soi, et celle-ci ne saurait se confondre avec le discours simplement émotionnel.

Compte rendu de visite

Les lieux imaginaires

Dominante discursive : décrire pour persuader. Dans leur scolarité au collège, les élèves ont été conduits, grâce à leurs lectures, à visiter des lieux n'existant que dans l'imagination de leurs créateurs : îles désertes, territoires ou républiques

idéales, lieux fantastiques et inquiétants. Avec l'aide du CDI pour la documentation, ou par le recours à des serveurs spécialisés, on leur demande de sélectionner dix lieux et de présenter un compte rendu oral de la visite qu'ils y ont faite, des personnes ou des êtres qu'ils ont pu y rencontrer. Ils devront le situer, en faire l'histoire, en valoriser l'originalité, donner à ceux qui écoutent l'envie de s'y rendre.

On peut ainsi proposer :

- l'Abbaye de Thélème (Rabelais, *Gargantua*) ;
- le pays de Tendre (Madeleine de Scudéry, *Clélie, histoire romaine*) ;
- l'Eldorado (Garcilaso de la Vega, *Véritables commentaires qui traitent de l'origine des Incas*, Voltaire, *Candide*) ;
- l'île de Robinson (Daniel De Foë, *La Vie et les aventures étranges et extraordinaires de Robinson Crusoë*, de York, Michel Tournier, *Vendredi ou la Vie sauvage*) ;
- l'île au Trésor (Robert L. Stevenson, *L'Île au trésor*) ;
- le château des Carpathes (Jules Verne, *Le Château des Carpathes*) ;
- Coal City (Jules Verne, *Les Indes noires*) ;
- Lilliput (Jonathan Swift, *Les Voyages de Gulliver*), etc.

La présentation sera faite oralement, avec l'aide éventuelle d'une carte, et ne devra pas durer plus de cinq minutes.

La Tribune des lecteurs

Dominantes discursives : louer/critiquer

À la manière de Marguerite de Navarre qui, dans *L'Heptaméron*, fait présenter des nouvelles par dix « devisants » qui les commentent, on propose aux élèves de présenter à la classe dix livres dont la lecture a intéressé tel ou tel d'entre eux. Pour que cette présentation conserve son unité, on sélectionnera des ouvrages rassemblés autour d'une même thématique, issus de l'aire francophone ou de littératures étrangères : souvenirs d'enfance, portraits de mère, épisodes de guerre, premières amours, etc. Cette sélection se fera avec l'appui du CDI ou d'une bibliothèque proche de l'établissement.

Chaque élève présente un livre en le situant dans la thématique d'ensemble pour en faire ressortir les caractéristiques propres. L'objectif est à chaque fois d'en faire ressortir l'originalité, tout en donnant à l'auditoire le sentiment que l'ouvrage est accessible et intéressant.

L'exposé oral peut aussi consister, à partir d'une séquence télévisée diffusée sans la bande-son (images d'une catastrophe naturelle, d'un conflit, etc.), à demander aux élèves de produire deux commentaires : l'un centré sur l'émotion à communiquer, l'autre sur l'information brute.

Il pourra consister à reprendre de différents points de vue une même trame événementielle, pour varier les registres d'expression en fonction des effets recherchés : informatif, dramatique, pathétique, comique, etc. Il pourra se fonder sur un récit d'expérience personnelle ou sur la transposition de scènes empruntées à des ouvrages lus ou à des séquences de théâtre ou de cinéma. Les élèves apprennent à distinguer l'annonce d'une nouvelle et son commentaire, à rassembler sur une question donnée des points de vue variés dans lesquels le leur ne prend pas forcément place, à mettre en perspective les opinions et à les évaluer.

Ces exercices conduiront les élèves à préciser et nuancer leur expression, entre l'implication et l'engagement d'une part (expression de l'opinion, de la conviction, de l'émotion) et la distanciation de l'autre (objectivité, distance critique, voire ironie). Ils sont réalisés avec l'appui de notes rédigées, mais le but est d'amener progressivement les élèves à s'en détacher pour parvenir à une expression orale improvisée, centrée sur l'attention de ses destinataires. On analysera les performances ainsi réalisées en fonction de leur effet sur l'auditoire.

Dire des textes

On poursuit en 3^e la lecture à haute voix et la récitation. Par ces activités, l'élève se coule dans la parole d'un autre et doit, par les ressources de la voix, en faire partager les significations et les valeurs. L'écoute d'enregistrements de textes dits par des comédiens rend plus sensible au travail proprement vocal : diction, rythme, intonations, silences, mouvement prosodique, pose de la voix. La comparaison de plusieurs enregistrements d'un même texte ou d'un même fragment théâtral met en évidence les choix d'interprétation et conduit à en apprécier les effets sur l'auditoire. Les textes à réciter exigent un effort de mémorisation qui s'ajoute au souci de la mise en voix. On peut s'y préparer en recourant aux techniques de la reconstitution de texte. On saisit celui-ci au traitement de texte avec un large interlignage, et on propose aux élèves d'y inscrire un certain nombre de signes, comme sur une portée musicale et selon un code convenu, pour indiquer les liaisons, les mouvements intonatifs, les accents, les pauses. Un groupe d'élèves prépare le texte en y inscrivant les indications relatives à sa mise en voix. D'autres élèves lisent le texte à haute voix à partir des indications fournies. À l'inverse, on peut demander aux élèves, à l'écoute d'un texte dit dont ils ont une version écrite sous les yeux, de noter, par le même code, tout ce qui se rapporte à

sa diction. Cette connaissance matérielle du texte prépare efficacement le travail de la mémoire. La récitation, portant sur des textes préalablement étudiés, permet d'enrichir le corpus des textes déjà mémorisés, entraîne à la fois la mémoire, l'attention et le jugement, affine le sens et le plaisir du signifiant, apprend à respecter et à aimer la parole d'autrui. Le travail de récitation doit être envisagé dans la perspective du discours. Les différents langages de l'espace et du corps (mime, mimiques, attitudes corporelles, installation dans l'espace de la classe, etc.) sont travaillés parallèlement à la mémoire et à la voix. La diction d'un texte étant à la fois interprétation et intervention sur un auditoire, les élèves apprennent à faire concourir l'ensemble des éléments signifiants en fonction des visées de la parole et des effets qu'ils cherchent à produire.

Le théâtre

Les indications données pour le cycle central restent valables pour la classe de 3^e : « la préparation d'un ensemble de scènes ou la réalisation d'une pièce de théâtre peut constituer un grand projet pour un groupe d'élèves animés par des enseignants formés à cette activité » (22). Dans les situations de classe ordinaires, on visionnera des extraits de différentes mises en scène d'une pièce et, pour le travail d'expression des élèves, on choisira des extraits de pièces étudiées dans l'année. On y sélectionnera des scènes où des passions se manifestent de façon particulièrement vive, appelant un travail sur les traductions vocales de l'univers passionnel. On pourra également sélectionner des scènes d'argumentation, à caractère privé (relation amoureuse par exemple) ou à caractère public (politique par exemple). Dans tous les cas, le travail de théâtralisation, même modeste, doit, autant qu'il est possible dans le contexte scolaire, prendre en compte les différents langages de l'expression théâtrale : espace, lumière, mouvements corporels, voix.

5. L'évaluation de l'oral

Toute activité de classe donne lieu à une évaluation mais, s'agissant de l'oral, celle-ci ne peut prendre la forme de celles qui prévalent à l'écrit. De manière générale, il convient d'utiliser des formes d'évaluation positives et incitatives. Cette évaluation peut se fonder sur un certain nombre de critères objectifs, préalablement définis :

- ceux liés à l'élocution proprement dite (articulation, accentuation, débit, intonation, mise en continuité des énoncés) ;

22. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e*, p. 122.

– ceux liés à la dimension rhétorique (sélection des informations et des arguments, organisation des étapes du propos, adaptation de l'élocution et du registre à la situation d'échange, capacité à intéresser l'auditoire) ;

– ceux liés à l'écoute (capacité à prendre place dans un échange, à situer son propos par rapport à ceux de ses interlocuteurs).

Cette évaluation peut être prise en charge conjointement par les élèves et le professeur à l'occasion de chacune des activités d'oral.

IV – Outils linguistiques pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral

A. Objectifs généraux

Les activités grammaticales en classe de 3^e s'inscrivent dans le prolongement et la cohérence de l'enseignement de la grammaire au collège. On en rappelle ici la conception d'ensemble et les objectifs généraux, tels qu'ils sont présentés dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*. Les programmes du collège proposent d'organiser le champ de la grammaire en trois niveaux d'analyse : le discours, le texte, la phrase, qui se combinent le plus souvent entre eux. On commentera donc rapidement les notions retenues pour chacun de ces niveaux. On précisera ensuite les principales conséquences, didactiques puis pédagogiques, des choix opérés.

1. Les notions retenues

Le discours

« Étudier le discours conçu comme une mise en pratique de la langue revient à s'interroger sur la façon dont un énonciateur précis s'adresse à un destinataire particulier dans une situation déterminée par le lieu et le moment de l'énonciation. En outre, un discours a une fonction (une visée) précise et l'énonciateur choisit de raconter, de décrire, d'expliquer ou d'argumenter selon l'effet qu'il veut produire sur l'énonciataire, dans une interaction énonciateur/énonciataire » (23).

De ce fait, l'étude du discours se préoccupe :

– de l'énoncé et de la situation d'énonciation (composantes de la situation d'énonciation, relation énonciation/énoncé : énoncé ancré dans la situation d'énonciation, énoncé coupé de la situation d'énonciation (24)) ;

– de la position de l'énonciateur qui raconte, décrit, explique ou argumente, selon un point de vue et en fonction d'un destinataire ;

– de l'installation de différents énonciateurs, de la manière de rapporter (directement ou indirectement) leurs paroles, des niveaux de langage ;

– des formes de discours du point de vue de leurs caractéristiques marquantes : la dénomination et la caractérisation pour la description, la temporalité pour la narration, la causalité pour l'explication et/ou l'argumentation.

Le texte

L'étude du texte se préoccupe quant à elle d'organisation, d'architecture et de structure, selon un double principe de répétition et de progression. De ce fait, l'analyse du texte s'attache essentiellement à étudier l'organisation (narrative, descriptive, explicative) et la cohérence (reprises et connecteurs, principales formes de progression) de celui-ci.

L'enchaînement des phrases qui constituent un texte est parfois souligné par des mots de liaison : on distingue les connecteurs logiques des connecteurs spatio-temporels, qui sont des indices différents pour les formes de discours qu'ils explicitent.

La phrase

L'étude de la phrase et des mots dans la phrase se centre autour de phénomènes morphologiques (les formes des déterminants, la conjugaison des verbes) et syntaxiques (les relations des mots entre eux, selon leur fonction et leur nature). De ce fait, l'analyse phrastique envisage les types et les formes de phrase d'une part, les constituants de la phrase d'autre part, qu'ils soient étudiés sous l'angle morphologique (les conjugaisons) ou syntaxique (les fonctions par rapport au nom, au verbe, à la phrase). Elle n'est donc qu'un élément parmi d'autres et ne peut être la base d'une progression grammaticale d'ensemble qui ignorerait le texte et le discours.

23. *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 47.

24. L'opposition « ancré »/« coupé » recouvre l'opposition d'E. Benveniste entre « discours » et « récit ». Elle permet de limiter la polysémie du terme « discours ».

2. Les conséquences didactiques

Un nombre réduit de notions reliées entre elles

Le programme ainsi élaboré propose un nombre volontairement réduit de notions, de façon à éviter l'éparpillement, la juxtaposition, et ce qu'on pourrait appeler « l'effet catalogue ». En revanche, il s'efforce, à l'intérieur de chacun des niveaux d'analyse proposés, d'articuler les notions entre elles, dans une logique d'ensemble qui permet aux élèves d'établir constamment des relations entre les phénomènes qu'ils observent et analysent. Ainsi, au niveau du discours, ils peuvent relier entre eux les adverbes, les temps verbaux, les pronoms personnels et les déterminants, pour les envisager en fonction de la relation qu'ils établissent entre l'énoncé et la situation d'énonciation. De la même façon, au niveau du texte, ils sont amenés à articuler entre elles les différentes organisations textuelles et les formes de progression, lesquelles renvoient à leur tour aux notions de thème, de propos et de thématisation. Enfin, au niveau de la phrase, ils peuvent comparer entre elles les différentes formes d'expansion du nom ou de complémentation, du verbe et de la phrase. De la sorte, les phénomènes cessent d'être envisagés et étudiés isolément : un espace se crée, suffisamment délimité et balisé pour qu'une réflexion grammaticale soit rendue possible chez les élèves de collège.

La combinaison des différents niveaux : du discours à la phrase

Les notions retenues s'articulent entre elles à l'intérieur de chacun des trois niveaux retenus. Elles se combinent de la même façon, d'un niveau à l'autre, selon ce principe simple : « quiconque s'exprime par oral ou par écrit réalise une activité de discours. Cette activité se manifeste sous la forme concrète du texte. Et le texte s'articule en segments constitutifs : les phrases » (25).

L'analyse grammaticale part donc de l'ensemble (le discours et/ou le texte) pour aller vers les parties (la phrase et/ou les mots dans la phrase). Ce point paraît suffisamment fondamental pour être illustré par trois exemples précis (26).

- **L'étude des déterminants et des pronoms personnels.** Elle s'organise d'abord sur le plan discursif (énoncé ancré dans la situation d'énonciation ou énoncé coupé de la situation d'énonciation,

25. *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 48.

26. Exemples auxquels on pourra ajouter ceux qui ont déjà été donnés dans le document *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 48.

déictiques) pour aborder ensuite le niveau textuel (formes de reprises et anaphoriques) pour en venir à la phrase (morphologie, fonction des pronoms).

- **L'étude des paroles rapportées.** Elle s'interroge d'abord sur l'énonciation (quel énonciateur ? s'adressant à quel interlocuteur ? quel niveau de langue ou quelles marques d'oralité ?), puis sur l'insertion des paroles dans le texte (rapportées directement ou indirectement). Elle en vient enfin à des observations syntaxiques spécifiques sur les marques des paroles rapportées. Elle part donc du discours, passe par le texte et arrive à la phrase.

- **L'étude des connecteurs.** Les connecteurs peuvent être étudiés au niveau du discours (on peut penser par exemple aux différentes significations de « alors »). Ils peuvent aussi être abordés comme des éléments structurant le texte, et ensuite être envisagés selon leur nature et leur fonction éventuelle dans la phrase.

De la sorte, la cohérence recherchée à l'intérieur de chaque niveau devient une cohérence d'ensemble qui permet des cheminements variés entre les différents niveaux d'analyse. Bien entendu, il n'est pas question de systématiser absolument une démarche qui deviendrait vite factice, ni de signaler constamment aux élèves qu'on passe d'un niveau à un autre. Il appartient au professeur de se situer et de faire des choix : parfois il fera étudier un phénomène en passant par les trois niveaux signalés, parfois deux niveaux suffiront à l'analyse, plus rarement il s'en tiendra à l'approche phrasique. Il est donc essentiel de ne rien figer : il s'agit d'adapter un principe général (aller du tout à la partie en resserrant progressivement l'approche) à des cas particuliers, liés aux notions abordées et au niveau des élèves qui doivent se les approprier. Précisons également qu'il ne saurait être question de prévoir à l'intérieur de chaque séquence une séance de « grammaire du discours », une de « grammaire du texte », et une de « grammaire de la phrase », surtout si ces séances abordaient des notions différentes.

Une véritable réflexion grammaticale

Cette conception d'ensemble de l'enseignement de la grammaire permet de dépasser un simple étiquetage : l'inventaire toujours plus détaillé d'un nombre de formes toujours plus élevé cesse d'être l'objectif essentiel de l'enseignement de la grammaire. Certes, l'élève est amené à identifier, mais ce n'est qu'une étape le long d'un itinéraire qui le conduit à observer, à manipuler et à transformer pour analyser, à mettre en relation les phénomènes afin que s'établissent des catégo-

ries d'analyse, à interpréter enfin et à comparer les effets de sens... c'est-à-dire, au total, à *raisonner*. C'est dans cette mesure seulement que la grammaire devient, à l'oral comme à l'écrit, un outil de réception et de production.

3. Les conséquences pédagogiques : une démarche inductive

Former un élève susceptible de *réfléchir* plutôt que de *reconnaître*, capable donc d'un raisonnement véritable face à un phénomène grammatical, appelle un certain nombre de choix dans le domaine pédagogique, tout autant que dans le domaine didactique. Il est en effet nécessaire de le placer constamment en situation de recherche, que ce soit à partir d'une production orale ou écrite, d'un texte d'auteur ou d'un écrit scolaire, pour qu'il soit amené à observer, repérer, transformer, comparer, émettre des hypothèses, les infirmer ou les confirmer, établir des conclusions, employer ou réemployer... selon une démarche inductive dont on rappellera les trois phases successives :

- l'observation d'un énoncé oral ou écrit, éventuellement produit par les élèves, d'un texte ou d'un corpus de textes courts. Cette observation est guidée par une série de questions, écrites ou orales, qui amènent l'élève à repérer un certain nombre d'éléments ;
 - la mise en évidence, à partir de cet élément, du fait grammatical que l'on a choisi d'étudier ;
 - la mise en application immédiate de la notion découverte, l'objectif étant de conduire l'élève à employer ce qu'il vient de découvrir dans une production personnelle, orale ou écrite.
- Cette conception générale des outils de la langue commande l'enseignement de la grammaire en 3^e. On précisera seulement ici quelques notions qui, à chaque niveau d'appréhension – discours, texte, phrase –, sont nouvelles ou spécifiques à cette classe.

B. Grammaire du discours

1. Les actes de parole

Il paraît important de faire comprendre aux élèves que parler à autrui c'est exercer sur lui une forme d'action, qui peut être adaptée ou non à la situation de communication, et entraîner des malentendus ou des affrontements (verbaux ou physiques) si elle est inadaptée.

L'étude des actes de parole est donc essentielle. Elle peut se décomposer en trois approches complémentaires :

- *la dimension locutoire*, c'est-à-dire le fait de produire des énoncés structurés, organisés et ayant un sens ;
- *la dimension illocutoire*, c'est-à-dire le fait de chercher à exercer une action sur autrui en lui parlant (l'interroger, lui donner un ordre, lui interdire de faire quelque chose, le convaincre ou le persuader...);
- *la dimension perlocutoire*, c'est-à-dire l'effet sur l'interlocuteur, qui répondra ou non à la question, qui exécutera ou non l'ordre...

Cette terminologie n'a pas à être apprise par les élèves de 3^e : une distinction entre ce qui est dit, les intentions de celui qui dit et l'effet produit par ce qui est dit, est tout à fait suffisante. Il est très important, en revanche, d'amener l'élève à prendre conscience de cette triple dimension des actes de parole, en particulier dans une optique de formation du citoyen. En effet, on ne peut donner un ordre à autrui qu'en fonction d'une certaine hiérarchie sociale ; on ne peut obtenir une réponse qu'après avoir posé une question précise à une personne susceptible d'apporter une réponse ; on ne peut affirmer son opinion qu'en tenant compte de celle d'autrui et en évaluant les risques et les enjeux du désaccord ou de l'accord. L'analyse des actes de parole, écrits et oraux, oblige donc à prendre en compte une dimension sociale et à s'interroger sur les conditions d'une communication réussie entre les individus. On peut alors considérer qu'il y a là un moyen de désarmer une violence verbale souvent liée à des formes de communication maladroites et inadaptées. D'un point de vue plus strictement grammatical, on envisagera, en 3^e, l'étude des actes de parole directs et des actes de parole indirects.

Actes de parole directs

Les verbes performatifs au sens restreint (« Je te baptise... », « Je t'ordonne... », « Je te promets... ») constituent des actes de parole. En nombre limité, ils ne constituent pas un champ d'étude essentiel pour le collège. Par ailleurs, les modalités de leur étude sont complexes : par exemple, « je te baptise » n'a pas la même valeur si l'interlocuteur est un croyant ou un athée ; « je t'ordonne » aura une valeur et un effet différents selon que l'énonciateur a du pouvoir ou n'en a pas...

Les phrases de type déclaratif, interrogatif et impératif offrent en revanche un champ d'étude plus large et plus important. Il est en effet intéressant de montrer qu'au-delà de leurs tournures

syntactiques spécifiques (niveau locutoire), elles permettent des actes de parole précis au niveau illocutoire (actes d’assertion, d’interrogation, d’injonction...). En outre, ces actes de parole sont pertinents ou non et produisent ou pas l’effet escompté en fonction de la situation de communication globale (niveau perlocutoire). Cette triple réflexion peut être menée en situation de réception où elle fournit un outil d’analyse efficace pour l’interprétation de nombreuses scènes (quiproquos, malentendus, affrontements). Elle débouche également sur des formes de production et permet de nombreux exercices oraux.

Actes de parole indirects

L’étude des actes de parole indirects complète mais complexifie celle des actes de parole directs. Elle dissocie en effet les dimensions locutoires et illocutoires, la manière de dire et l’intention avec laquelle on dit. On peut ainsi donner un ordre, ou suggérer une action, au moyen d’une simple phrase assertive (« Il fait froid ici », pour « fermez la fenêtre ») ou d’une phrase interrogative (« Pouvez-vous fermer la fenêtre ? »), laquelle appelle un geste en retour et non une réponse par oui ou par non. Dans tous ces cas, c’est la situation de communication qui permet de déterminer la nature de l’acte de parole et une part d’interprétation est attendue chez l’interlocuteur.

2. La modalisation

L’adolescent éprouve généralement des difficultés à se situer lui-même, en tant qu’énonciateur, par rapport aux discours écrits et oraux qu’il produit. En situation de production, il ne sait pas nuancer ses propos, prendre une part de distance par rapport à ce qu’il dit ou écrit ou, au contraire, affirmer une absolue certitude. En situation de réception, il analyse difficilement ce type de variations dans ce qu’il lit. Pour ces deux raisons, l’étude de certaines formes de modalisation, observées et analysées dans les textes puis utilisées dans diverses formes de productions écrites et orales, paraît indispensable en classe de 3^e, en liaison en particulier avec l’étude du discours argumentatif.

On s’en tiendra cependant à certaines formes clefs de modalisation. En effet, si l’on considère la modalisation comme un ensemble de « moyens d’expression qui permettent d’explicitier les différentes positions du sujet parlant et ses intentions d’énonciation » (27), on éprouve des difficultés à cerner le champ de la notion et son étude devient trop complexe pour des élèves de collège. Il paraît

donc préférable de s’en tenir à une définition moins extensive, et d’envisager la modalisation comme « le degré d’adhésion du sujet d’énonciation aux sujets énoncés » (28). L’énonciateur peut en effet choisir de ne pas modaliser son propos et s’en tenir à la plus grande neutralité pour rapporter un fait (« Pierre est le nouveau patron du groupe »). Il peut également conserver un certain recul par rapport à un propos auquel il n’adhère pas totalement, à une information qu’il ne considère pas comme certaine (« Pierre serait paraît-il le nouveau patron du groupe »). Il peut enfin adhérer totalement à son propos et souligner ses certitudes (« Pierre est bel et bien le nouveau patron du groupe »).

De ce fait, les formes de modalisation dont l’étude est envisageable en classe de 3^e, peuvent être regroupées selon les catégories grammaticales suivantes :

- auxiliaires de mode (vouloir, devoir, pouvoir) ;
- verbes à valeur modale (sembler, paraître...) ;
- adverbes et groupes circonstanciels (peut-être, sans aucun doute) ;
- adjectifs qualificatifs (possible, éventuel, certain, probable) ;
- verbes au conditionnel ;
- guillemets à l’écrit (« Cette “solution” m’étonne »), geste ou intonation insistante à l’oral.

L’objectif n’est pas de faire mémoriser cette liste – bien incomplète au demeurant – de modalisateurs, mais de sensibiliser les élèves aux effets de sens que permet leur emploi.

3. L’implicite

Lorsqu’il lit un texte, l’élève découvre un énoncé qui lui apporte un certain nombre d’informations explicites. Exemple :

– Il est huit heures. Je me lève. (= information temporelle).

Bien souvent cependant l’énoncé contient des informations implicites, virtuelles et déductibles, car non exprimées formellement. Elles exigent alors un travail d’interprétation fondé sur le contexte. Exemples :

– Il est huit heures. Rien ne bouge dans la maison. (= j’ai tout mon temps).

– Il est huit heures. Mon réveil n’a pas sonné. (= je dois me dépêcher).

Il est essentiel de faire découvrir progressivement aux élèves de collège l’importance de ces informa-

27. P. Charaudeau, *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris, Hachette Éducation, 1992.

28. C. Kerbrat-Orecchioni, *L’Énonciation*, Paris, Armand Colin, 1980.

tions implicites, déterminantes pour la compréhension et l'interprétation des textes. En classe de 3^e, on peut développer dans ce domaine deux grandes séries de compétences.

- **Extraire une information implicite de l'énoncé lui-même.** Dans ce cas, deux possibilités apparaissent : on peut tout d'abord tirer directement l'information implicite de l'énoncé lui-même, qu'il s'agisse de présupposé ou de sous-entendu. Par exemple :

- Patrick a cessé de travailler. (*Présupposé* : Patrick travaillait.)

- Si Patrick n'a pas votre accord, il part. (*Sous-entendu* : s'il a votre accord, il reste.)

On peut également tirer l'information implicite de l'énoncé lui-même en mettant en relation deux (ou plusieurs) informations explicites. Par exemple :

- (1) Il y avait du verglas. (2) Il s'est cassé la jambe. (Des informations explicites (1) et (2) on peut conclure l'information implicite : il est tombé.)

- **Extraire une information implicite du contexte énonciatif, c'est-à-dire de la situation d'énonciation.** Ce cas se rencontre dans les actes de parole indirects (29). Par exemple :

- Il fait chaud ici.

L'énoncé peut signifier, implicitement, en fonction du contexte énonciatif et des rôles respectifs des interlocuteurs : « Ouvrez la fenêtre », « Ferme le radiateur », « Est-ce que je peux tomber la veste ? », « Il fait frais ailleurs », « Je n'ai rien de plus intéressant à dire »...

4. Le point de vue

La notion de *point de vue* a déjà été abordée au cours du cycle central. Elle doit être précisée en classe de 3^e et maîtrisée par les élèves. Directement lié à l'énonciation, le point de vue indique, dans tous les cas, les positions et les opérations qu'effectue l'énonciateur pour orienter et structurer son discours : qu'on prenne la parole ou qu'on écrive, dans tous les cas, on engage un certain point de vue.

La difficulté d'emploi de cette notion tient à l'étendue de son utilisation : elle relève à la fois de l'usage ordinaire de la langue et d'un usage technique comme outil d'analyse. Cette extension atteste son importance mais elle en obscurcit la signification et en rend du même coup la maîtrise délicate. Le point de vue est en effet

29. Pour plus d'informations sur l'implicite, on peut consulter C. Kerbrat-Orecchioni, *L'Implicite*, Paris, A. Colin, 1991, « Introduction ».

transversal aux différentes formes de discours, et le terme reçoit une signification spécifique selon que l'on est dans un discours narratif, descriptif ou argumentatif ; en outre, dans chaque cas, il concerne d'une part le mode de présence de l'énonciateur à son discours et d'autre part la manière dont il organise, structure, oriente les contenus de son texte. Précisons brièvement ces différents aspects.

- **Dans le discours narratif**, le point de vue indique tout d'abord les modes de présence du narrateur. Sous le terme de focalisation, G. Genette propose de distinguer ainsi la « focalisation zéro » (c'est le cas du narrateur omniscient, qui contrôle l'ensemble de la scène narrative, en sait plus que les personnages, entre dans leur intériorité), la « focalisation interne » (lorsque le narrateur s'efface derrière ses personnages, leur délègue la prise en charge du récit et n'en sait pas plus qu'eux), la « focalisation externe » (lorsque le narrateur s'installe à l'extérieur du récit et ne donne à savoir que ce que cette position du dehors autorise).

Mais le point de vue est également impliqué, dans la structuration du récit, par le choix du personnage central, appelé à en devenir le « héros ». C'est en fonction de ce choix que l'ensemble narratif va s'organiser (les autres personnages deviennent du même coup secondaires). On parle alors de *perspective narrative*. Dans les premiers chapitres de *Germinal*, Zola raconte les événements du petit matin à la mine selon trois perspectives successives : celle tout d'abord d'Étienne Lantier, futur héros, qui arrive sur le site de la mine ; celle des Maheu, ensuite, les ouvriers qui partent au travail ; celle des bourgeois enfin qui, plus tardivement, prennent leur petit déjeuner. Autre exemple, un récit policier peut être raconté dans la perspective de l'enquêteur (l'inspecteur Maigret) ou dans celle du voleur (Arsène Lupin). On comprend que le choix de perspective détermine l'ordre des valeurs mises en scène dans le texte (récits de héros ou d'anti-héros, récit de glorification des valeurs ou, au contraire, de dérision des valeurs). Un exercice d'écriture peut ainsi consister à modifier la perspective d'un récit avec les transformations de valeurs que cette modification implique (le héros de la version initiale devient personnage secondaire et inversement).

- **Dans le discours descriptif**, le point de vue est régi par le mode de présence de l'observateur. Celui-ci peut être complètement occulté (« La terre est ronde »), il peut être impliqué par l'indication du poste d'observation (« Vue de la lune,

la terre est ronde », il peut être installé dans le texte par une marque de la personne et un prédicat perceptif (« On voit que la terre est ronde »), il peut être un personnage, acteur du récit, qui assume lui-même l'activité descriptive (« Quand elle levait les yeux, [...] elle apercevait une grande lueur, une poussière de soleil, pleine déjà du grondement matinal de Paris », Zola).

Par ailleurs, comme pour le discours narratif, le point de vue est aussi déterminé par la disposition des éléments de la description : dans le cas du portrait par exemple, il résultera du choix des parties et de leur relation avec l'ensemble, du parcours de la description lui-même (partir de la tête pour envisager ensuite le corps, ou au contraire partir des pieds et remonter vers le visage, etc.), de la relation entre les éléments de représentation et les éléments d'appréciation qui, par l'emploi du superlatif ou de la comparaison par exemple, introduiront dans la description une dimension argumentative. Ce dispositif de la description peut correspondre à une codification de genre (comme le « réalisme » qui privilégie la prise en charge de la description par un personnage), ou au contraire la transgresser.

- **Dans le discours argumentatif**, enfin, le point de vue désigne l'expression d'un avis, d'une opinion, d'une prise de position. Là aussi, les modes d'énonciation varient considérablement selon que l'opinion s'exprime sous l'apparence du discours objectif ou de l'évidence (avec l'emploi du « il » impersonnel), sous la couverture d'un sujet collectif (avec l'emploi du « on » et ses diverses significations) ou par la prise en charge d'une subjectivité assumée (« je »). La position de celui qui soutient une opinion sera par ailleurs déterminée par la manière dont il installe le discours d'autrui (citation ou reformulation) en vue de le réfuter ou, à l'inverse, de consolider son propre discours. Elle résultera enfin de l'organisation même du parcours argumentatif et de son déroulement : la stratégie argumentative peut consister à partir de la thèse réfutée pour aller vers la thèse proposée ou inversement, à aller du moins important au plus important, du particulier au général, de l'exemple à l'argument, etc., ou à suivre, selon la situation et la visée, un parcours inverse.

Les différentes approches de la notion de point de vue, ici isolées pour des raisons didactiques, s'entrecroisent, tout comme les formes de discours elles-mêmes, dans la réalité des textes. L'objectif, en 3^e, n'est pas d'en étudier de manière systématique les nuances particulières. Il s'agit seulement de sensibiliser les élèves à l'impor-

tance de sa prise en compte en lecture et en écriture, afin qu'ils puissent en apprécier les effets. On reliera par ailleurs l'analyse du point de vue à celle de la modalisation qui, précisément, permet de moduler la position de l'énonciateur par rapport à ce qu'il dit ou écrit.

C. Grammaire du texte

1. La cohérence textuelle

Chaque fois que l'on demande à un élève d'écrire un texte, on attend qu'il rédige un texte cohérent. Cette cohérence est d'une part sémantique : les faits dénotés ne doivent pas entrer en contradiction les uns avec les autres, ils doivent être mis en relation entre eux (30). Elle est d'autre part grammaticale : la grammaire de texte s'attache à l'étude des phénomènes permettant la cohérence textuelle.

Au collège, quatre points essentiels peuvent être étudiés.

- **L'étude des unités textuelles**, en particulier celle du paragraphe envisagé comme unité de sens délimitée par un alinéa.
- **L'étude de l'architecture textuelle** (forme cadre/formes encadrées), à travers l'observation des différents types de séquences (narrative, descriptive, explicative, argumentative). L'organisation de ces séquences retient l'attention, ainsi que leurs différentes formes d'enchaînement et d'imbrication. Une séquence peut être essentiellement narrative (forme cadre) mais inclure des séquences descriptives ou explicatives (formes encadrées). Une autre séquence peut être essentiellement argumentative (forme cadre) mais inclure, par l'insertion des exemples, des séquences narratives ou descriptives (formes encadrées).
- **L'étude des formes de répétition** (reprise nominales et pronominales) **et de progression** (linéaire, à thème constant, à thèmes dérivés). L'objectif n'est pas alors de faire identifier et de nommer ces différentes formes. On se préoccupe davantage d'analyser les choix effectués, on étudie le fonctionnement du texte, avec la part de stabilité qu'assurent les répétitions et l'apport d'informations nouvelles que permettent les formes de progression.

30. Voir à ce sujet M. Charolles, « Problèmes de la cohérence textuelle », in *Pour une didactique de l'écriture*, coll. « Didactique des textes », Université de Metz, revue *Pratiques*, 1989.

- **L'étude des connecteurs spatio-temporels** (« À la base, d'abord [...] Puis, au second étage [...] Sur la plate-forme supérieure, enfin [...] ») **et logiques** (« Mais », « Alors », « D'une part... d'autre part », « Par conséquent », etc.) qui, sans assurer véritablement en eux-mêmes la cohérence du texte, la signalent et la soulignent.

2. Les reprises nominales et pronominales

Lorsqu'il lit un texte, l'élève est parfois dérouté par l'utilisation de reprises nominales différentes pour caractériser un même personnage. Il se trompe souvent et peine fréquemment pour se repérer parmi les reprises. Au pire, il estime qu'à chaque reprise correspond un personnage.

Lorsqu'il étudie un texte (lecture analytique), l'élève peut utilement s'appuyer sur l'observation des différentes reprises. Lisant le début des *Trois Mousquetaires*, il découvre le cheval du jeune d'Artagnan... et les reprises nominales suivantes : « cette monture », « un bidet du Béarn », « ce cheval », « le susdit bidet », « cette autre Rossinante », « une pareille monture ». Il peut alors analyser assez facilement le processus de dévalorisation progressive mis en œuvre par l'intermédiaire des reprises et passer éventuellement par la suite du cheval au cavalier, afin d'effectuer le même genre d'observation. Abordant la nouvelle de Maupassant « Coco » (31), il observe un vieux cheval, vu à travers le regard de celui qui doit le soigner, « cet invalide », « cette vieille rosse », « cette bête inutile », « cette misérable rosse ». Les reprises nominales traduisent donc ici un point de vue, fatal pour le cheval... Elles sont même un des moyens de faire découvrir et analyser la notion de point de vue.

Lorsqu'il écrit un texte, l'élève sait que les répétitions lui sont vivement déconseillées. Il doit donc, pour assurer la cohérence de son texte, gérer, de façon souvent intuitive, des problèmes de reprises, pronominales et nominales. S'il a acquis auparavant quelques connaissances et compétences dans ce domaine, s'il est capable d'une pratique raisonnée de la reprise, il y parviendra beaucoup plus sûrement.

Pour ces trois raisons principales, l'étude des reprises, nominales et pronominales, est essentielle au collège et la classe de 3^e peut être considérée comme le moment où l'on amène l'élève à exercer lucidement des choix. Dans la mesure

31. G. de Maupassant, « Coco », in *Contes du jour et de la nuit*.

où la notion est faussement simple, on proposera une typologie rapide, incomplète car délibérément adaptée à l'élève de 3^e.

Les reprises pronominales

Elles peuvent être totales ou partielles :

- Dans la *représentation totale*, le pronom – personnel ou démonstratif – reprend la totalité du référent. Par exemple :
 - Paul est parti. Il était fatigué.
 - Paul a cru reconnaître Jacques. Celui-ci l'a ignoré.
 - Dans la *représentation partielle*, le pronom – indéfini ou numéral – ne reprend qu'une partie du référent. Par exemple :
 - Des oiseaux se posent sur mon balcon. Certains sont craintifs, d'autres ont déjà pris leurs habitudes.
 - Il n'y avait plus que deux clients dans le bar. Le second, manifestement, avait beaucoup trop bu.
- Remarque : le pronom possessif pose le problème d'une forme de reprise sans co-référence. Cet aspect paraît trop complexe pour être envisagé dans les classes de 3^e.*

Les reprises nominales

Elles peuvent être fidèles ou infidèles :

- La *reprise fidèle* consiste en la simple répétition du nom, avec changement de déterminant. Par exemple :
 - J'avais cru planter un arbuste. Cet arbuste est devenu un arbre.
- Les *reprises infidèles* peuvent être présentées à l'élève de collège en fonction des éléments d'information qu'elles apportent ou n'apportent pas. Certaines reprises évitent la répétition, sans apporter d'informations nouvelles :
 - reprise d'un nom propre par un nom commun : « J'admire V. Hugo. Cet écrivain... » ;
 - reprise d'un nom commun par un synonyme : « Une voiture me dépassa. Quelques kilomètres plus loin, je vis cette automobile arrêtée » ;
 - reprise d'un nom par un autre nom, de portée plus générale : « J'aime les peupliers. Ces arbres flottent dans le vent ».

D'autres formes de reprises permettent de condenser une information : « Le bal du 14 juillet a eu lieu cette année place de la Victoire. Cette manifestation a rassemblé plusieurs milliers de personnes ».

Certaines formes de reprises permettent enfin à l'énonciateur d'exprimer une opinion ou de formuler une appréciation : « Le football envahit les chaînes de télévision. Ce spectacle enthousiasmant/Ce divertissement crétinisant passionne les foules ».

D. Grammaire de la phrase

La classe de 3^e n'apporte pas, pour l'essentiel, de notions nouvelles à la grammaire de la phrase : le travail sur la phrase simple et sur la phrase complexe (coordination et subordination), l'étude des différentes fonctions par rapport au nom, par rapport à l'adjectif, par rapport au verbe, par rapport à la phrase, de même que la morpho-syntaxe du verbe, doivent donc être envisagés dans une perspective de consolidation et d'approfondissement. Pour ces notions, on se reportera donc aux documents d'accompagnement du cycle central.

En ce qui concerne le nom et l'adjectif, les acquisitions nouvelles portent sur les différentes opérations d'expansion nominales et adjectivales, sur l'apposition, sur la distinction entre les relatives déterminatives et explicatives ; en ce qui concerne le verbe, elles portent notamment sur l'aspect. Cette notion, difficile à percevoir pour les élèves dans la mesure où la langue française ne la manifeste que faiblement dans ses formes et sa structure, est cependant essentielle : elle désigne en effet, quel que soit le temps considéré, le point de vue de l'énonciateur sur le procès qu'il énonce, en l'envisageant comme accompli ou non-accomplis, en l'envisageant dans son commencement, dans sa durée, dans sa répétition, dans son achèvement. L'étude de l'aspect, saisi d'abord au niveau des formes verbales (passé composé et passé simple, imparfait, etc.), déborde donc ce cadre étroit et se trouve à la jonction entre les approches phrastique, textuelle et discursive de la langue.

E. Vocabulaire

Le programme de 3^e place l'acquisition du vocabulaire au premier rang des outils de la langue. Comme le faisait déjà remarquer le document d'accompagnement des programmes de 6^e, « avant de s'interroger sur les règles d'assemblage grammatical, il faut disposer des éléments à assembler » (32). Cette remarque reste valable pour la 3^e, et les activités lexicales visent à enrichir l'acquisition de ces éléments selon les trois axes complémentaires qui guident l'organisation générale du programme : le lexique et la phrase, le lexique et le texte, le lexique et le discours. On rappellera donc ici, dans leurs grandes lignes, les propositions faites dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e*.

32. *Accompagnement des programmes de 6^e*, p. 46.

Toutefois, en raison de l'orientation propre à la classe de 3^e, l'accent sera mis sur les dimensions argumentative et axiologique du lexique.

1. Structuration et relations lexicales

Constituants de la phrase, les mots sont des unités en elles-mêmes complexes par leur mode de construction et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Ces différentes dimensions doivent être convenablement maîtrisées en classe de 3^e. Les mots se forment à partir de quelques principes de structuration lexicale (préfixes, suffixes, radical, modes de dérivation, néologismes, emprunts), source d'innovation et de créativité de la langue (par exemple dans le domaine scientifique). Les mots se regroupent également en familles et entretiennent des relations sémantiques (antonymie, synonymie et quasi-synonymie, hyperonymie). Ils ont enfin une histoire, celle de leur origine, souvent latine ou grecque, et celle de leurs transformations complexes (variations de sens, doublets, ou formations populaires et savantes). Les dimensions structurales, relationnelles et historiques du lexique (étude de l'étymologie) permettent de sensibiliser les élèves à la dimension concrète du sens, de rationaliser les acquisitions du vocabulaire et de faciliter l'accès aux domaines de spécialité (artistique, scientifique et politique par exemple).

Il est donc important, dans une approche organisée du lexique, de s'arrêter sur ces différents aspects, pour montrer ce qu'ils peuvent apporter à l'expression. La connaissance des principaux affixes aide à comprendre le sens des mots et à les orthographier ; l'identification des principales familles est déterminante pour l'orthographe ; la synonymie, l'antonymie et l'hyperonymie ouvrent de multiples possibilités dans le domaine de l'expression, pour préciser et nuancer une description, pour articuler une argumentation, pour soutenir la cohérence d'un texte (l'hyperonymie fournit par exemple des termes de reprise) ; l'histoire des mots permet de saisir plus finement leur sens et peut aider, dans certains cas à les orthographier ; la connaissance de certaines règles de formation donne des clefs pour la créativité lexicale. De la sorte une véritable étude du lexique se met en place et trouve sa légitimité dans une démarche qui permet les transferts d'une séquence à l'autre.

2. Le lexique et le texte : champs lexical et sémantique

L'approche thématique du lexique reste envisageable : elle consiste à regrouper les mots d'un

champ lexical autour d'un thème (vocabulaire des sensations, de l'affectivité, du jugement par exemple) et parfois à les classer selon des formes d'organisation diverses (les variations d'intensité de la colère par exemple, de la simple irritation à l'exaspération, de celle-ci à la fureur ou à la rage ; de même pour la lexicalisation des autres passions). Elle peut être utilisée pour l'enrichissement du vocabulaire abstrait en liaison avec l'étude de l'argumentation. Ce travail toutefois, pour être bénéfique, doit être mené en relation avec la lecture et l'observation des textes, lorsqu'on y explore un champ sémantique : il passe alors par une activité de recherche qui amène à effectuer des relevés, et surtout à établir des réseaux de sens homogènes (isotopies) et à les analyser ; il conduit ensuite à des formes de réemploi, c'est-à-dire à des productions écrites ou orales.

Cette approche thématique du lexique est en revanche très contestable si, coupée de toute réalisation textuelle et rapportée aux seuls univers d'expérience, elle entraîne l'élaboration de simples listes de mots. La signification lexicale est une signification contextuelle : seule l'extension du contexte permet de lever bien souvent les ambiguïtés et de réduire la polysémie, aussi bien en situation de réception (lecture, ou écoute) que de production écrite. L'analyse lexicale ne peut donc rester centrée sur le mot isolé.

3. Le lexique et le discours

Les registres de langue ne sont pas les mêmes selon la situation d'énonciation. Bien qu'il ne faille pas les limiter au lexique, leur étude prend tout son sens dans une utilisation des mots et des locutions appropriée à cette situation, selon les codifications de l'usage social. En 3^e, les élèves doivent maîtriser de manière pertinente les registres de langue dans leurs productions orales et écrites. En relation avec l'écriture de textes narratifs complexes, et particulièrement pour l'insertion du dialogue dans le récit, on affine l'emploi des verbes introducteurs de la parole citée : ils permettent au narrateur de préciser la mise en situation de cette parole et d'exprimer de manière nuancée un point de vue sur les personnages dont il cite les propos. D'une façon plus générale, le choix lexical témoigne des attitudes du narrateur, de ses émotions et de ses jugements (lexique de la subjectivité et modalisation). On développe en outre, dans la même perspective, l'apprentissage du lexique qui nomme, met en scène, commente et évalue le langage et le discours (métalangage de la communication ordi-

naire permettant par exemple de préciser des demandes de reformulation, ou de prendre une distance critique par rapport à la parole d'autrui ou à sa propre parole).

Le travail sur le lexique concerne aussi les figures de rhétorique. Leur utilisation comme leur analyse doivent toujours être resituées dans la perspective globale du discours : la comparaison peut être un moyen d'expliquer, la métaphore ou l'antithèse un moyen de surprendre et de renforcer un argument. Au terme du collège, les élèves savent reconnaître les figures essentielles (comparaison, métaphore, métonymie, antithèse, symbole, périphrase), ils distinguent les figures figées par l'usage et les figures créatrices de significations nouvelles, ils analysent la coexistence des significations qu'entraîne avec elle la manifestation des figures. Les rapprochements inattendus qu'elles créent sont toujours envisagés dans le contexte d'une signification d'ensemble (en poésie ou en prose, dans le discours argumentatif notamment). À travers l'exploration des figures, ce sont les capacités d'expression des élèves qui sont développées, notamment à l'écrit : jeux de langage, créativité verbale, fonctionnement associatif, recherche des effets sur le lecteur ou l'auditoire.

4. Lexique et axiologie

Ce terme technique qui désigne les « systèmes de valeurs » n'a pas à être connu des élèves. La notion, en revanche, est indispensable dans la mesure où, en discours, la dimension axiologique est sans cesse présente. Elle se manifeste en effet chaque fois que l'énoncé traduit un engagement subjectif de l'énonciateur, chaque fois qu'un jugement de valeur – fondé sur des normes morales (le bien et le mal) ou esthétiques (le beau et le laid) – est porté par des choix lexicaux. Il s'agit alors de valoriser (évaluation méliorative) ou de dévaloriser (évaluation péjorative).

Les élèves de 3^e peuvent découvrir et apprendre à utiliser consciemment quatre grandes catégories de marqueurs axiologiques.

- **Les marqueurs lexicaux** : « imbécile » ou « génie », « superbe » ou « affreux », en liaison parfois avec les registres de langue (« demeuré » ou « baraqué »).
- **Les suffixes**, généralement péjoratifs : « traîner » devient « traînasser » ou « traînailleur », « parler » devient « parloter », « jaune » devient « jaunâtre » ou « jaunasse ».
- **Des termes objectifs** qui, en fonction du contexte discursif, se chargent de significations

axiologiques diverses. Le verbe « parler » peut ainsi être valorisant dans un énoncé comme : « Il a parlé. Nous savons ce que nous devons faire », ou dévalorisant dans une phrase comme : « Tu parles, tu parles, c'est tout ce que tu sais faire. »

- **Les figures de style**, et en particulier la métaphore et la comparaison, qui peuvent se charger d'une forte valeur axiologique. « Il s'est battu comme un lion » s'oppose à « Il s'est enfui comme un rat », ou « C'est une véritable vipère » s'oppose à « C'est véritablement un aigle. ».

Les notions de dénotation et de connotation sont liées à la dimension axiologique. La dénotation exprime le caractère factuel et informatif du discours. La connotation, qui installe un discours second sur des énoncés de dénotation, se manifeste par des éléments intonatifs, lexicaux ou discursifs. Elle a un caractère évaluatif. On reconnaît ainsi des connotations de « vulgarité », de « préciosité », de « snobisme », etc., par des ensembles de traits qui forment un tout cohérent, donnent une tonalité particulière au discours, signalent l'identité du locuteur. Les connotations, sortes de grilles évaluatives de lecture du sens, sont déterminées par l'usage et sont par conséquent relatives à des codifications sociales.

F. Orthographe

Comme pour les cycles précédents, la maîtrise de l'orthographe constitue un des objectifs de la classe de 3^e. La remise en question de l'exercice de dictée comme unique instrument d'acquisition et d'évaluation invite les professeurs à développer leur réflexion sur l'orthographe et à enrichir leur pratique dans ce domaine. Son enseignement en 3^e ne présentant pas de caractères inédits, on reprendra ici les propositions faites à ce sujet dans le document *Accompagnement des programmes de 5^e et 4^e* (pp. 40-42).

Tout comme la grammaire et le lexique, l'orthographe peut être envisagée selon trois niveaux d'analyse : le discours, le texte et la phrase. *L'approche discursive* s'attache essentiellement à envisager la relation entre l'énonciation et les marques orthographiques de l'énoncé (« Je suis venue », « vous êtes arrivés », ou « arrivées », ou « arrivé » selon la situation d'énonciation...); *l'approche textuelle* se préoccupe des chaînes d'accord, considérées comme éléments de la cohérence du texte; *l'approche phrastique* envisage d'autres chaînes d'accord (par exemple celles qui se développent à l'intérieur du groupe nominal) et se préoccupe d'orthographe lexicale. Ce point pré-

cisé, de nombreux problèmes restent posés. Ils seront abordés à partir d'un constat, envisagés en fonction de principes et traités à travers une série d'activités orthographiques.

1. Constats

Un enseignement difficile

L'enseignement de l'orthographe est souvent perçu comme un enseignement difficile, appelant des activités nécessairement répétitives, extrêmement coûteuses en temps et généralement assez peu rentables. Les notions sont souvent abordées en fonction des besoins identifiés chez les élèves et en s'efforçant de parer au plus pressé. De ce fait, une certaine atomisation des contenus est fréquente, et l'on s'attache à faire mémoriser des règles, puis des exceptions pour obtenir des mises en application que l'on souhaiterait pertinentes et qui déçoivent le plus souvent.

Un enseignement nécessaire

Dans le même temps, l'enseignement de l'orthographe est perçu comme absolument nécessaire, dans la mesure où, sans orthographe correcte, il n'est pas de communication écrite possible et parce que savoir orthographier correctement un texte est considéré, socialement toujours et professionnellement souvent, comme une compétence indispensable, fortement discriminante et parfois discriminatoire. Des pressions très fortes s'exercent donc sur les enseignants... et elles tendent fréquemment à figer les pratiques pédagogiques, cherchant par exemple à imposer la dictée comme seul exercice orthographique culturellement reconnu.

2. Principes

Face à cette situation, quatre principes peuvent être affirmés, qui tentent de fonder un enseignement renouvelé de l'orthographe.

Premier principe

Il est important de ne pas présenter le système orthographique du français comme une réalité intangible ou un absolu intemporel. Il convient bien plutôt de faire acquérir aux élèves quelques rudiments d'histoire de la langue afin de montrer des évolutions, des doutes, des hésitations ou des hasards... et d'expliquer du même coup certaines graphies ou certains choix orthographiques (par exemple les pluriels en x, le h à l'initiale, les doubles consonnes, les accords des participes, l'origine de l'accent circonflexe).

Deuxième principe

Il est essentiel, pour organiser les apprentissages, de définir nettement quelques axes didactiques précis, autour desquels on pourra organiser ensuite les enseignements. On proposera donc trois directions de réflexion :

- privilégier dans les apprentissages tous les exercices montrant que l'orthographe est un élément constitutif du sens des énoncés, et inventer des situations où les marques orthographiques font nettement sens (opposer par exemple « Les pilotes ferment la porte » à « Les pilotes fermes la portent ») ;
- s'appuyer sur les tables de fréquence pour établir un ordre dans les apprentissages (faire étudier prioritairement la conjugaison des dix verbes les plus usités de la langue française...);
- enseigner l'orthographe comme système, c'est-à-dire privilégier l'étude des phénomènes relativement stables et réguliers sur celle des exceptions diverses et successives.

Troisième principe

Plutôt que d'énoncer des règles – dites d'orthographe – pour ensuite donner des exemples, il paraît préférable, afin de proposer aux élèves une réflexion véritable dans le domaine orthographique, d'avoir recours à une démarche résolument inductive, partant de l'observation d'un corpus judicieusement constitué, appelant une phase d'analyse, et aboutissant à la formulation d'une ou plusieurs règles. De la sorte, les élèves sont amenés à observer, à étudier, à comparer, à mettre en relation, à décomposer certaines formes, à opérer diverses substitutions. Ils construisent donc progressivement leurs savoirs et se les approprient plus aisément.

Quatrième principe

Il est déterminant, pour l'enseignement de l'orthographe, de repenser son évaluation. En effet :

- l'orthographe est la seule discipline sanctionnée par la négative (on enlève des points quand des « fautes » apparaissent). Or ce processus tend à bloquer les élèves et peut les amener à multiplier les erreurs. Il paraît donc essentiel de développer, pour l'orthographe, les formes d'évaluations positives (on retient un phénomène orthographique précis et on évalue le degré de réussite de l'élève par rapport à ce phénomène, par exemple en mettant autant de points que de chaînes d'accord réussies dans un texte) ;
- l'orthographe appelle des évaluations formatives, par l'intermédiaire d'exercices divers. Des formes d'évaluations sommatives (dictées) sont

également possibles mais elles doivent s'inscrire dans une logique de contrôle de connaissances préalablement acquises et, de ce fait, n'intervenir que deux ou trois fois au cours du trimestre ;

- le traitement de l'erreur est déterminant dans l'enseignement de l'orthographe. Il est donc important que les diverses formes d'évaluation débouchent toujours sur un temps d'analyse, par l'élève, de ses erreurs : quelles stratégies a-t-il voulu mettre en œuvre pour tenter de résoudre les difficultés qu'il a rencontrées ? Pourquoi s'est-il trompé ? Comment aurait-il pu l'éviter ?

3. Activités

Sans prétendre établir ici une liste exhaustive des activités orthographiques possibles, on proposera deux orientations essentielles, permettant des approches variées de l'orthographe.

Savoir réécrire le texte d'autrui

On réécrit le texte d'autrui quand on fait une dictée. Elle peut être de contrôle. Elle est plus fréquemment préparée (le professeur aborde préalablement les principales difficultés du texte à venir) ou dialoguée (les problèmes orthographiques sont traités au fil de la dictée, dans une discussion professeur/élèves). On s'appuie également sur le texte d'autrui pour divers exercices qui tous tendent à la reconstitution du texte initial (textes dits « à trous » ou « à choix multiples »).

Savoir écrire son propre texte

S'il est relativement rare, dans la vie quotidienne, de réécrire le texte d'autrui, il est extrêmement fréquent, en revanche, d'écrire son propre texte. Or ce ne sont pas exactement les mêmes compétences qui sont mises en œuvre dans l'un et l'autre cas (écrire son propre texte permet de choisir les termes et d'éviter éventuellement certaines difficultés) et c'est un domaine assez différent qui s'ouvre ainsi dans l'enseignement de l'orthographe. Le professeur de français est donc constamment attentif à l'orthographe de ses élèves, qu'il évalue dans les rédactions et compositions françaises d'une part, dans les notes prises dans les classeurs ou les cahiers de texte d'autre part, dans les textes éventuellement recopiés. Il s'efforce en outre d'associer les professeurs des autres disciplines pour que s'exerce constamment *une indispensable vigilance orthographique*, chez les professeurs qui corrigent autant que chez les élèves qui écrivent. Il met enfin en œuvre diverses formes d'exercices, grâce auxquels les élèves peuvent développer leurs

compétences orthographiques en tant que producteurs de textes. On citera trois types d'exercices principaux :

- La recontextualisation : on propose à l'élève une série de formes isolées et décontextualisées (par exemple « fatigués », « surpris », « avancâmes », « étaient venues »...) et l'on demande leur recontextualisation, c'est-à-dire leur insertion dans un texte en tenant compte des indices donnés par les marques orthographiques.
- Les jeux d'écriture : on peut demander aux élèves d'écrire le plus long texte possible sans indices permettant de savoir si le narrateur est masculin ou féminin. On peut les amener à jouer avec les paronymes, les homonymes ou les sonorités (assonances et allitérations). On peut, de la même façon, suggérer l'écriture d'un texte où telle ou telle voyelle n'apparaîtrait pas. Tous ces jeux amènent en fait les élèves à se préoccuper d'orthographe, mais d'une façon quelque peu détournée.
- Les pratiques sociales de l'écrit : si l'orthographe est un moyen de mieux communiquer avec autrui en se faisant comprendre de lui, il est déterminant que les élèves soient amenés à produire des discours s'adressant à de véritables interlocuteurs sur lesquels on cherche à exercer une action (obtenir un renseignement ou une

autorisation par exemple) et vis-à-vis desquels il convient de produire un texte correct, sans erreurs orthographiques ou syntaxiques. *L'écrit socialisé* redonne donc toute son importance à l'orthographe qui acquiert alors *une dimension pragmatique* essentielle. Si les élèves écrivent un texte pour le diffuser, ils seront attentifs à l'orthographe et découvriront avec intérêt le traitement de texte et le correcteur orthographique. S'ils réalisent des panneaux d'exposition, ils éviteront les erreurs orthographiques. Dans tous les cas, ils auront besoin de l'aide du professeur et devront savoir utiliser des outils.

L'utilisation des outils orthographiques

Quel que soit le type d'exercice demandé (en dehors de la dictée de contrôle), il est nécessaire de ménager les étapes d'un apprentissage méthodologique essentiel : comment traiter une difficulté dans le domaine orthographique ? Quelles vérifications mener systématiquement et avec quels outils le faire ? En fait, les réponses aux interrogations des élèves sont contenues dans les dictionnaires, guides de conjugaison et manuels de grammaire. Encore faut-il les amener à se poser ces questions d'abord, à utiliser ensuite de façon pertinente les outils qui sont à leur disposition.

V – Le diplôme national du brevet et la liaison collège/seconde

A. Le diplôme national du brevet

1. Un changement nécessaire

Les raisons du changement

Le brevet sanctionne les quatre années de la scolarité en collège. Il se doit d'évoluer car il n'est plus, en français et sous sa forme actuelle (33), dans la logique des nouveaux programmes de collège. En effet :

– puisque les nouveaux programmes conseillent de « valoriser les formes de graphie correctes » plutôt que de « sanctionner les erreurs » (34), puisqu'ils attachent plus d'importance au fait, pour l'élève, de « savoir écrire son propre texte » qu'à celui de « savoir réécrire le texte d'autrui » (35) et parce qu'ils envisagent l'orthographe comme un

élément de la communication écrite avec autrui, il n'est plus possible de retenir la dictée comme la forme essentielle de l'évaluation ;

– puisque les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral sont envisagés au niveau du discours, du texte et de la phrase, il n'est plus possible de s'en tenir, en grammaire, à des questions appelant une réflexion purement phrastique ;

– puisque l'objectif central de l'enseignement du français au collège est la maîtrise des discours, il n'est plus possible de proposer deux sujets, l'un

33. Cette évolution a déjà commencé dans certaines académies et les propositions qui suivent s'appuient sur ces pratiques existantes.

34. Programmes des classes de 3^e des collèges. BO. n° 10 du 15 octobre 1998.

35. *Accompagnement des programmes de 5^e-4^e.*

dit « de réflexion », l'autre « d'imagination », n'appelant pas une production discursive précise.

Les orientations actuelles

Dans l'esprit des nouveaux programmes de collège, le brevet évalue les acquisitions des élèves dans trois domaines essentiels :

- la maîtrise de la langue (lexique, syntaxe, orthographe) ;
- l'aptitude à comprendre un texte ;
- l'aptitude à s'exprimer clairement à l'écrit et à utiliser à bon escient les différentes formes de discours.

Il s'agit donc de mesurer des compétences dans le domaine de la lecture et de l'écriture en s'appuyant sur les trois niveaux d'analyse (discours, texte, phrase) proposés pour l'utilisation des outils de la langue d'une part, en affirmant clairement le choix d'un enseignement décloisonné d'autre part. Ces orientations différentes appellent une nouvelle épreuve.

2. Une nouvelle épreuve

Cette épreuve se divise en deux parties, d'une heure trente chacune.

Première partie

Un texte de vingt à trente lignes, d'un auteur de langue française, est remis au candidat. Il constitue le support d'une série de questions visant à évaluer la compréhension. L'une au moins de ces questions porte sur le lexique et s'attache au sens de mots importants pour la compréhension du texte, envisagés en contexte. Des questions de grammaire portent sur la situation de discours, l'organisation du texte, la structure des phrases. Certaines questions peuvent inclure une part d'évaluation de l'orthographe, envisagée comme élément constitutif du sens (orthographe syntaxique, ponctuation).

La maîtrise de la langue et de l'orthographe est évaluée par une courte dictée et par la réécriture, en fonction de diverses contraintes grammaticales, d'un ou de plusieurs passages du texte. Le libellé de l'épreuve donne des consignes précises sur les modalités de cette reformulation (réécrire une phrase en changeant l'ordre des mots, le genre ou le nombre d'un sujet ou d'un COD, l'énonciateur ou l'énonciataire, la terminaison d'une ou de plusieurs formes verbales, etc.). Dans tous les cas, les modifications indiquées entraînent des transformations orthographiques que le candidat doit effectuer.

Seconde partie

Un sujet de rédaction prenant appui sur le texte initial est proposé au candidat. Il fait appel à l'imagination de celui-ci et l'amène à produire un texte combinant plusieurs formes de discours (narration, description, explication ou argumentation). Il peut s'agir d'une narration dans laquelle des passages descriptifs et/ou explicatifs sont insérés, d'une description avec des passages explicatifs, d'une argumentation illustrée par des séquences narratives, ou d'un dialogue. La situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte à produire est toujours indiquée par le sujet. De la sorte l'élève de 3^e est évalué par rapport à sa capacité à utiliser plusieurs formes de discours, et à les combiner entre elles. La production de texte est donc en liaison avec l'ensemble des compétences acquises dans ce domaine tout au long des cycles du collège.

Dans l'évaluation de la rédaction, il est tenu compte de la présentation, de la lisibilité et de l'orthographe, selon un barème déterminé par la commission de choix des sujets. Enfin, pour cette seconde partie de l'épreuve, le candidat peut utiliser un dictionnaire de langue française.

3. Commentaires

- L'orthographe fait l'objet de quatre formes d'évaluation :
 - évaluation spécifique par l'exercice de reformulation ;
 - évaluation spécifique par la dictée
 - évaluation par les questions sur le texte ;
 - évaluation globale, par l'intermédiaire de la rédaction produite par l'élève.
- La préparation à l'épreuve de brevet n'est plus l'objectif de la seule classe de 3^e. C'est l'ensemble des compétences acquises au collège qui est évalué.
- Le professeur ne se trouve plus placé, de ce fait, devant le dilemme parfois rencontré : préparer au brevet ou préparer à la classe de seconde. En préparant ses élèves à ces nouvelles épreuves, il les prépare très directement au lycée, qu'il soit d'enseignement général ou professionnel.

B. La liaison collège/seconde

1. La liaison collège/seconde professionnelle

À l'issue de la 3^e, tous les élèves n'entrent pas en seconde générale ou technologique. Certains sont

amenés, par choix ou après une procédure d'orientation, à rejoindre les classes de seconde professionnelle en LP ou en CFA. Quatre années d'études : deux années de BEP, deux années de baccalauréat professionnel, visent alors à les conduire à une insertion professionnelle et sociale. L'enseignement du français dans cette filière présente une triple finalité qui doit permettre aux élèves de s'inscrire dans des situations de communication variées, d'enrichir leur culture pour épanouir leur personnalité, de se situer et d'évoluer dans la société pour y être des acteurs conscients et responsables, des citoyens engagés. Pour les enseignants, ces finalités se concrétisent dans les objectifs suivants :

- donner aux élèves (ou apprentis) la maîtrise des principales formes de discours, à l'écrit comme à l'oral, en situation de production comme de réception, de façon à les aider à mieux appréhender les enjeux des situations de communication qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle et sociale ;
- les doter des connaissances culturelles nécessaires à la construction de leur identité personnelle et sociale ;
- les aider à comprendre la société dans laquelle ils vivent en développant leur capacité de réflexion, d'expression, de raisonnement, de jugement. Les programmes de collège et de LP convergent naturellement dans la construction de ces compétences et connaissances.

La perspective de l'élève

Comme dans les collèges, les programmes des filières professionnelles sont orientés vers les compétences nécessaires aux élèves dans les domaines de la lecture, de l'écriture, de l'oral, ce qui exige une bonne maîtrise de la langue. Compte tenu des difficultés spécifiques qu'ont rencontrées certains jeunes dans leur scolarité antérieure, des lacunes demeurent, notamment en étude de la langue, à l'entrée du BEP. D'autres types d'activités sont prévus pour leur faire acquérir les notions et les connaissances qui leur font défaut. L'objectif général reste cependant le même pour l'enseignant de français qui est « le professeur de tous les discours » (36).

Les formes du discours

Le cadre général et les exigences s'inscrivent dans le prolongement de l'enseignement délivré au collège tout en empruntant au lycée certaines de ses approches. Le contexte professionnel invite cepen-

nant les enseignants de LP à porter aussi leur attention sur d'autres types de discours, dont la maîtrise est une garantie pour l'insertion professionnelle et sociale des élèves. L'accent est ainsi mis, dans les programmes de baccalauréat professionnel, sur l'étude spécifique des discours fonctionnels (lettres, discours d'entreprises, règlements, notices, tracts, rapports...). L'importance accordée au discours argumentatif, à l'écrit et dans les épreuves d'examen, s'inscrit dans le même type de préoccupation. Les compétences que l'argumentation met en œuvre : repérer des points de vue, prendre en compte l'opinion d'autrui, déceler des procédés rhétoriques, se situer en tant que sujet, construire une argumentation, choisir une stratégie, être conscient des valeurs qu'on adopte... doivent conduire l'élève à mieux saisir les enjeux des discours et à s'inscrire ainsi en toute connaissance de cause dans le circuit des opinions.

Diversité des textes et place de la littérature

L'approche littéraire est favorisée en LP. Les séquences d'enseignement, qui ont été mises en pratique depuis longtemps dans ce secteur, associent souvent autour d'une même problématique des textes littéraires, des textes fonctionnels, des documents ou des images. Elles s'organisent à partir de groupements mais aussi d'œuvres intégrales (pièces courtes, nouvelles, romans, recueils de poèmes) relevant du domaine littéraire.

L'étude de la littérature poursuit plusieurs objectifs :

- permettre une appropriation par l'élève de l'œuvre étudiée (identification, projection, distanciation par rapport au cadre, aux personnages, à la vision du monde du ou des auteurs) ;
- favoriser une insertion dans une communauté culturelle, en se situant dans une perspective historique, sociale, géographique... L'inscription historique des textes met essentiellement l'accent sur l'évolution des idées, des mentalités, des conventions esthétiques ainsi que sur les conditions qui ont permis aux œuvres d'émerger et d'être comprises ;
- offrir la possibilité d'un rapport au monde différent de celui qui est habituellement entretenu dans les autres domaines du savoir. L'accès à un univers symbolique et à d'autres systèmes de signes peut aider l'élève à développer son imaginaire et exprimer sa créativité ;
- viser l'acquisition de méthodes d'analyse et d'expression qui favoriseront l'exercice d'un jugement personnel et rendront possible un regard critique sur les productions discursives, esthétiques ou culturelles de natures diverses.

36. *Programme des lycées professionnels.*

Cet enseignement, qui utilise des entrées voisines de celles du lycée général et technologique, mais avec d'autres perspectives et d'autres finalités, s'appuie sur une approche des genres et des discours, d'époques et de courants variés : poésie, prose narrative, essais argumentatifs, choisis dans le patrimoine littéraire tant étranger que français.

Des pratiques interdisciplinaires

Lui-même situé au carrefour des disciplines, le français en LP trouve dans les autres disciplines (notamment celles qui relèvent du champ professionnel) à la fois une nouvelle source de motivation pour les élèves et une possibilité de finaliser les apprentissages. Ces pratiques peuvent s'articuler autour de plusieurs axes :

- un appui pour travailler les formes socialisées du discours : lettres, notices, articles, publicités... ;
- une mise en situation authentique : écrire pour demander une documentation, préparer une visite, s'informer sur un stage, rechercher un emploi... ;
- une construction de compétences communes de communication : raconter, décrire, argumenter, expliquer, transmettre des consignes, démontrer... ;
- des contenus : codes linguistiques, visuels, picturaux...

L'enseignement du français peut mettre à profit les stages et périodes de formation en entreprises des élèves pour leur faire prendre conscience des langages, discours et codes sociaux qui traversent notre société. Il peut aussi s'appuyer sur le rapport de stage pour travailler sur la situation d'énonciation, les enjeux et les types de discours caractéristiques d'un objet discursif qui a ses lois et ses règles.

2. La liaison collège/seconde générale ou technologique

De par leur propre formation, de par leur expérience professionnelle parfois, les professeurs de collège connaissent mieux les secondes générales et technologiques que les secondes professionnelles. On indiquera donc seulement ici quelques principes essentiels d'une liaison maîtrisée entre le collège et le lycée d'enseignement général.

Un clivage dépassé

Le collège a pu apparaître, aux yeux de certains, comme le lieu où étaient privilégiés la grammaire, l'orthographe et l'étude de la langue, le lycée prenant ensuite le relais pour se préoccuper uniquement de littérature. Ce clivage est maintenant dépassé pour deux raisons essentielles :

– l'approche littéraire, à travers l'étude des textes porteurs de références culturelles et l'analyse des genres, occupe désormais une place importante au collège ;

– l'étude de la langue, telle qu'elle est redéfinie par les nouveaux programmes, a vocation à se prolonger au lycée, essentiellement aux niveaux textuel et discursif. La lecture méthodique, en particulier, appelle l'utilisation constante des « outils » découverts au collège. De ce fait, la classe de 3^e ne marque pas la fin d'un processus d'apprentissage dans ce domaine et certaines notions (modalisations, point de vue, actes de parole, reprises, etc.) sont approfondies au lycée, en liaison avec les textes étudiés et les objectifs d'expression visés.

Un objectif identique

Le lycée comme le collège se fixe comme objectif central la maîtrise du discours pour la formation du citoyen. Certes les discours se font plus complexes et les analyses plus fines et plus savantes. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit toujours de développer, au contact des œuvres et des écrivains, les facultés de compréhension, les capacités de jugement et, d'une façon générale, un indispensable esprit critique. Les pratiques de lecture et d'expression, orale et écrite, restent donc au premier plan.

Une nécessaire évolution

Si le collège se préoccupe davantage de littérature et le lycée d'étude de la langue, si la maîtrise du discours est l'objectif commun à ces deux niveaux d'enseignement, le lycée affirme cependant sa spécificité. Elle est à chercher dans la relation entre compétences et connaissances. On peut en effet considérer, schématiquement, qu'au collège les savoir-faire sont mis en avant, à l'intérieur d'un enseignement centré autour de l'élève. Les grandes sections qui organisent les programmes portent sur les compétences que les élèves doivent maîtriser, dans les domaines de la lecture, de l'écriture, de l'oral.

Au lycée, sans négliger la mise en place des compétences, les programmes s'attachent davantage aux savoirs et, quels que soient les œuvres retenues ou les groupements de textes constitués, les dimensions historique, générique et rhétorique sont davantage présentes. L'histoire culturelle et littéraire, l'analyse des genres à travers l'étude des œuvres structurent un enseignement qui privilégie les contenus et s'attache à faire passer des connaissances. De ce fait, l'accent mis d'abord sur les compétences est ensuite davantage placé sur les connaissances. Il s'agit cependant bien d'une évolution et non d'une rupture : c'est en

effet en prenant appui sur les compétences acquises au collège qu'il est possible, au lycée et en classe de seconde, de faire passer un nombre plus grand de connaissances. Il n'est donc pas souhaitable en 3^e, de « préparer les élèves à la classe de seconde » en leur imposant, de façon anticipée, les exercices qu'ils découvriront pro-

gressivement au lycée (37). En revanche, il est indispensable de mettre en place les compétences (savoir s'approprier des repères culturels, savoir lire un texte de façon autonome, savoir exprimer une opinion, savoir développer un argument concret ou abstrait) qui permettront ultérieurement aux élèves d'aborder ces exercices.

VI – Action particulière : le français, langue seconde

Le français langue seconde concerne les élèves allophones, souvent plurilingues, inscrits ici au collège en classe de 3^e. L'objectif est de les conduire à un bilinguisme où le français devient pour eux la langue de communication scolaire et, progressivement, extra-scolaire. On développe la maîtrise de la langue tout en prenant en compte les programmes de français langue maternelle. Les élèves allophones inscrits au niveau du cycle d'orientation sont alors regroupés pour des séances d'apprentissage centrées sur les contenus linguistiques et culturels du programme de la classe de 3^e.

Les objectifs à atteindre sont choisis parmi ceux du programme. Les élèves doivent donc être en mesure de prendre place progressivement dans le cursus de la classe de 3^e pour pouvoir y suivre la formation dispensée. Ils doivent aussi pouvoir par la suite évoluer dans des domaines de compétence plus variés, ceux en usage dans les classes des lycées professionnels ou des lycées d'enseignement général et technologique.

Les objectifs retenus pour ce public d'élèves tiennent compte de leur degré de maîtrise du français, de leurs compétences cognitives et méthodologiques et seront atteints au travers des pratiques d'oral, de lecture et d'écriture, en relation avec la maîtrise des outils de la langue.

1. L'oral

L'oral constitue la forme privilégiée d'accès au français. Il permet en effet aux élèves de s'engager d'emblée dans des échanges variés, de se familiariser avec l'usage des outils de la langue. Le recours à des exercices de systématisation sous forme orale peut dans certains cas se révéler nécessaire. En classe de 3^e, les élèves sont en contact avec des documents sonores authentiques et s'accoutument à la diversité des formes de l'oral, depuis l'oral spontané dans l'échange entre deux locuteurs, jusqu'à des formes plus élaborées telles que celle d'un débat, d'un exposé,

d'un cours. Ils apprennent à repérer les faits de prosodie et d'intonation, certaines formes de syntaxe propres à l'oral, les éléments qui ponctuent le discours. Ils utilisent ces indices pour corroborer les hypothèses élaborées sur le sens du propos ou de l'échange entendu. Des enregistrements vidéo (journal télévisé, interview, débats, extraits de films, de feuilletons) permettent d'aborder l'oral dans la globalité de ses constituants (attitude des interlocuteurs, mimiques, gestuelles, intonation, etc.). En écoutant le commentaire de documentaires ou d'événements d'actualité, les élèves apprennent à mettre en relation un univers représenté et le texte oral destiné à l'explicitier. Ils s'entraînent aussi à prendre place dans des échanges dialogués pour rapporter un événement, l'analyser, exprimer un point de vue en respectant les tours de parole et en situant leur intervention par rapport à celle de leur interlocuteur. Ils apprendront peu à peu à maîtriser le discours long pour rendre compte d'une lecture, d'une expérience vécue, pour rapporter différents points de vue sur une question. Ils s'entraînent également à prendre des notes, à des degrés variés de structuration, lors de l'audition d'un exposé ou d'un cours.

2. La lecture

Les élèves sont mis en contact avec les textes signalés dans les programmes (voir B. *Textes à lire*), plus ou moins longs selon le degré de maîtrise de la langue française de chacun. Ils peuvent ainsi acquérir un certain nombre de références culturelles et historiques. Ils lisent aussi des œuvres de littérature pour la jeunesse qui présentent des situations susceptibles d'intéresser des publics adolescents, situations qui font référence à des univers qui leur sont familiers (en lisant des ouvrages traduits ou des ouvrages des littératures

37. Ou ceux dont l'importance a été réduite, comme le résumé...

francophones), puis des situations qui leur permettent de découvrir de nouveaux univers. Lecture et enrichissement du répertoire lexical sont conduits de pair. Les élèves se familiarisent avec toutes les conduites de lecture recommandées dans les programmes (lecture analytique et lecture cursive, lecture d'extraits et lecture d'œuvres intégrales). Si cela se révèle nécessaire, on aidera certains élèves à mieux maîtriser la relation son-graphie. Les élèves apprennent à exploiter tous les indices visuels qui facilitent l'accès au sens : mise en page, typographie, images, sommaires, etc. À côté des œuvres de fiction, ils lisent des ouvrages documentaires (dictionnaires, encyclopédies, usuels divers) et se familiarisent avec la présentation des manuels utilisés dans les différentes disciplines au collège.

3. L'écriture

Les élèves sont entraînés à écrire, aussi souvent qu'il est possible et, pour commencer, sous les formes qui leur sont le plus directement accessibles : prises de notes diverses, listes, tableaux, premiers états de textes rédigés, écriture de brouillons. La mise au net de ces notes est effectuée en fonction d'un projet d'écriture qui s'inscrit toujours dans un contexte pragmatique : on s'adresse à un destinataire donné, par rapport à une situation d'énonciation particulière et selon une visée que l'on aura à chaque fois soin de préciser (informer, expliquer, distraire, convaincre, etc.). Les élèves apprennent de la sorte à appliquer les règles de l'orthographe, à construire des phrases correctes, à organiser les phrases de façon à former des textes cohérents, à respecter un certain nombre de principes en matière de mise en page. Conformément aux orientations des programmes de 3^e, ils s'entraînent à rédiger des récits à différents niveaux de complexité ou à exposer par écrit une opinion personnelle.

4. Les outils de la langue

La maîtrise des outils de la langue s'acquiert tout au long des séquences, sous la forme d'une grammaire implicite. On fait prendre progressivement conscience aux élèves des régularités dans les différents domaines de structuration de la langue : morphosyntaxe, syntaxe, orthographe. Ils apprennent à nommer les faits de langue ainsi repérés, à en examiner les propriétés, les condi-

tions d'emploi. Ce travail d'analyse sera engagé à l'occasion d'activités d'oral, d'écriture, de lecture telles qu'elles prennent place dans les séquences. Des moments de synthèse seront organisés hors séquence. Les élèves se familiariseront avec l'usage des manuels de grammaire en vigueur dans leur classe de rattachement.

Suggestion de séquence

Héros de tradition, personnages de roman ou cyberhéros ?

Cette séquence est destinée à engager les élèves dans un travail sur l'argumentation et sur l'expression d'un point de vue. Ils doivent apprendre à pouvoir justifier un choix et à donner des raisons acceptables par l'interlocuteur à l'appui de ce choix. Le support de la séquence peut être constitué par une réflexion sur les personnages, tels que les élèves ont pu les rencontrer dans leur culture d'origine ou en France (héros de la tradition, héros de légendes, héros mythiques), dans des romans (personnages ordinaires de la vie quotidienne approchés dans les œuvres de littérature pour la jeunesse par exemple) et dans les jeux vidéo d'aujourd'hui (cyberhéros tels que Atrus, Lara Croft, Zelda, etc.).

Dans un premier moment, on entreprend un inventaire de ces différents types de personnages, on les répartit en groupes, on les situe dans leur lieu d'origine ou de découverte. On les étudie à partir d'extraits de livres, de représentations images ou sur support vidéo. On les compare, oralement, puis par écrit (leur nom, leurs caractéristiques physiques, leur âge, leur lieu de vie, leurs qualités particulières ou leurs défauts, leurs formes préférées d'action ou d'intervention, etc.). Les élèves énoncent les valeurs qui peuvent être affectées à chacun des personnages ainsi répertoriés. Dans un second moment, on leur demande de se constituer en trois groupes travaillant sur chacun des personnages-types. Chaque groupe aura à défendre le sien : le plus intéressant, le plus attachant, celui qui a la valeur exemplaire la plus forte. Ce travail se fera d'abord oralement à partir d'arguments qui auront été rassemblés dans chacun des groupes. Puis, les élèves s'engageront dans le débat, non seulement en présentant leurs propres arguments, mais en essayant de situer les leurs par rapport à ceux de leurs interlocuteurs. Le débat pourra être enregistré, puis réécouté pour en étudier l'organisation et le choix des formes de langues utilisées. Un groupe d'élèves peut prendre des notes durant le débat. Ces notes seront ensuite reprises par ceux qui ont participé au débat pour être rédigées et constituer un compte rendu écrit.

Annexe 1 – Liste d’œuvres « classiques » et de littérature pour la jeunesse

Genèse de cette sélection

Cette liste indicative a été établie à partir d’une enquête lancée auprès des organismes pédagogiques et des revues de littérature pour la jeunesse spécialisés.

Des études ou présentations critiques des ouvrages cités peuvent être consultées dans diverses revues, notamment : Argos (CRDP de Créteil), L’École des lettres ; Griffon ; Inter-CDI, la Revue des livres pour enfants ; Lecture-Jeune ; Lire au collège (CRDP de Grenoble) ; Livres en stock ; Livres jeunes aujourd’hui.

Les listes pour la classe de 3^e, comme celles de 6^e et du cycle central, sont reprises dans la revue Lire au collège à l’occasion d’un numéro spécial, tous les titres étant assortis d’une photo de couverture et d’un résumé critique (Lire au collège, CRDP de Grenoble, 11, avenue Général Champon, 38031 Grenoble Cedex).

Les œuvres « classiques » (38)

Classiques français

Alain-Fournier, H. : *Le Grand Meaulnes*.

Anouilh, J. : *Antigone*.

Balzac De, H. : *Le Colonel Chabert*.

Bazin, H. : *Vipère au poing*.

Bosco, H. : *L’Enfant et la rivière*.

Cendrars, B. : *L’Or. Moravagine*.

Colette : *Le Blé en herbe*.

Dumas, A. : *Les Trois mousquetaires. Le Comte de Monte-Cristo*.

Duras, M. : *Un barrage contre le Pacifique*.

Flaubert, G. : *Un cœur simple*.

Gautier, T. : *Le Roman de la momie*.

Gide, A. : *La Symphonie pastorale*.

Giono, J. : *Regain*.

Hugo, V. : *Le Dernier Jour d’un condamné. Notre-Dame de Paris. Claude Gueux*.

Jarry, A. : *Ubu Roi*.

Ionesco, E. : *La Cantatrice chauve*.

Labiche, E. : *Un chapeau de paille d’Italie*.

Loti, P. : *Pêcheurs d’Islande*.

Mac Orlan, P. : *L’Ancre de Miséricorde*.

Maupassant de, G. : *Bel-Ami. Pierre et Jean. Les Contes de la Bécasse. Boule de suif*.

Merimée, P. : *Carmen. Mateo Falcone. Colomba*.

Molière : *Les Femmes savantes. L’École des femmes*.

Pagnol, M. : *L’Eau des collines* (2 vol. : *Jean de Florette ; Manon des sources*).

Racine : *Andromaque*.

Romains, J. : *Knock*.

Rosny Ainé, J.H. : *La Guerre du feu*.

Rostand, E. : *Cyrano de Bergerac*.

Rousseau, J.-J. : *Les Confessions* (livres I et II).

Saint-Exupéry, A. de : *Vol de nuit*.

Sand, G. : *La Petite Fadette*.

Sarraute, N. : *Enfance*.

Supervielle : *Le Voleur d’enfants*.

Tardieu, J. : *Un mot pour un autre*.

Vallès, J. : *L’Enfant*.

Verne, J. : *Les 500 millions de la Begum. Le Château des Carpathes*.

Classiques étrangers

Brontë, C. : *Jane Eyre*.

Brontë, E. : *Les Hauts de Hurlevent*.

Calvino, I. : *Le Baron perché. Le Vicomte pourfendu*.

Cervantes : *Don Quichotte* (extraits).

Cooper, J.F. : *Le Dernier des Mohicans*.

38. On appelle ici « classiques » les œuvres reconnues par l’histoire littéraire et usuelles dans les pratiques d’enseignement.

Dante : *La Divine Comédie* (extraits)
 Dickens, C. : *David Copperfield. Oliver Twist.*
 Dostoïevski, F. : *Le Joueur.*
 Kipling, R. : *Kim.*
 Melville, H. : *Moby Dick* (extraits).
 Poe, E. A. : *Histoires extraordinaires.*
 Pouchkine, A. : *La Dame de Pique, Récits de Belkine.*
 Remarque, E.M. : *À l'Ouest, rien de nouveau.*
 Shakespeare : *Roméo et Juliette.*
 Shelley, M. : *Frankenstein.*
 Steinbeck, J. : *La Perle.*
 Tolstoï, L. : *Maître et serviteur. Hadji Mourad.*
 Tourgueniev : *Premier Amour.*
 Twain, M. : *Le Prince et le Pauvre.*
 Wright, R. : *Black Boy.*

Poésie

– Poètes Classiques

On pourra étudier des poèmes de : G. Apollinaire, C. Baudelaire, J. du Bellay, V. Hugo, A. de Lamartine, C. Marot, A. de Musset, P. de Ronsard, Rutebeuf, A. Rimbaud, P. Verlaine, A. de Vigny, F. Villon, etc., en consultant diverses anthologies de la poésie française.

– Poètes contemporains

On pourra étudier des poèmes choisis dans les recueils suivants :
 Aragon : *Le Fou d'Elsa.*
 Borne, A. : *Indociles.*
 Brassens, G. : *Les Chansons d'abord.*
 Charpentreau, J. : *Le Visage de l'ange.*
 Chedid, A. : *Poèmes pour un texte, textes pour un poème.*
 Cros, C. : *Le Coffret de santal. La Complainte de Fantomas.*
 Desnos, R. : *Corps et biens.*
 Dietrich, L. : *Poésies.*
 Éluard, P. : *L'Amour la poésie.*
 Fargue, L.P. : *Poésies.*
 Fort, P. : *Ballades françaises.*
 Guillevic, E. : *Carnac.*
 Hocquart, E. : *Tout le monde se ressemble.*
 Laforgue, J. : *Complaintes.*
 Michaux, H. : *L'Espace du dedans. Plume.*
 Ponge, F. : *Le Parti pris des choses.*
 Prévert, J. : *Histoires.*
 Queneau, R. : *Cent Mille Milliards de poèmes.*
 Richepin, J. : *La Chanson des gueux.*
 Tardieu, J. : *Choix de poèmes.*
 Temple, F.J. : *Anthologie personnelle.*

Les œuvres de littérature pour la jeunesse

Romans intimistes

Beake, L. : *Le Chant de Bé* (traduit de l'anglais).
 Blanc, J.N. : *Fil de fer, la vie.*
 Brink, A. : *Un instant dans le vent* (traduit de l'anglais).
 Chedid, A. : *L'Enfant multiple. L'Autre.*
 Davis, J. : *Une page se tourne* (traduit de l'anglais).
 Fox, P. : *L'Œil du chat* (traduit de l'anglais).
 Legendre, F. : *Le Petit Bol de porcelaine bleue.*
 Le Guin, U. : *Loin, très loin de tout* (traduit de l'américain).
 Lipsyte, R. : *La Dernière Épreuve* (traduit de l'américain).
 Malineau, J.H. : *La Tue-Mouche.*
 Morgenstern, S. : *Premier amour, dernier amour.*
 Nemirovsky, I. : *Un enfant prodige.*
 Nozière, J.P. : *Retour à Ithaque.*

Gasperoni, E.R. : *L'Arbre de Capulies.*
 Skarmeta, A. : *Une ardente solitude* (traduit de l'espagnol).
 Smadja, B. : *J'ai hâte de vieillir.*
 Swarte de, V. : *Le Carrousel des mers.*

Romans d'aventure

Alessandrini, J. : *Date limite.*
 Blake, M. : *Danse avec les loups* (traduit de l'anglais).
 Chaillou, M. : *La Vindictte du sourd.*
 Coloane, F. : *Cap Horn* (nouvelles). *Le Dernier Mousse* (traduit de l'espagnol).
 Couptry, F. : *Le Fils du concierge de l'opéra.*
 Frison-Roche, R. : *La Piste oubliée.*
 Hope, A. : *Le Prisonnier de Zenda.*
 Kayat, C. : *L'Armurier.*

Kherdian, D. : *Loin de chez moi* (traduit de l'anglais).
 Lécrivain, O. : *Blues pour Marco*.
 Mezinski, P. : *Le Roi des Oropaldes*.
 Moissard, B. : *Le Cœur des vastes cités. Dernier été dans l'île*.
 Nozière, J.P. : *Un Été 58*.
 Piumini, R. : *La Fureur de l'or* (traduit de l'italien).
 Pussey, G. : *Ma Virée avec mon père*.
 Rockwood, J. : *L'Injure au soleil* (traduit de l'anglais).
Note : dans le cadre d'une séquence sur le roman d'aventure, on n'hésitera pas à revenir aux classiques du genre, français et anglo-saxons (dans la mouvance de J. Verne et de J. London).

Romans de société

Begag, A. : *Quand on est mort, c'est pour toute la vie*.
 Bober, R. : *Quoi de neuf sur la guerre ?*
 Buten, H. : *Quand j'avais cinq ans, je m'ai tué*.
 Cormier, E. : *La Guerre des chocolats* (traduit de l'anglais).
 Daeninckx, D. : *La Mort n'oublie personne*.
 Doherty, B. : *Cher inconnu* (traduit de l'anglais).
 Fournel, P. : *Un rocker de trop*.
 Grenier, C. : *Un printemps sans cerises*.
 Härtling : *Flo*.
 Heurte, Y. : *Le Passage du gitan*.
 Hilyilmaz, G. : *La Cascade gelée* (traduit du turc et de l'anglais).
 Lougouskaïa, T. : *Nous n'étions pas seuls à grandir* (traduit du russe).
 Nozière, J.-P. : *Le Ville de Marseille*.
 Pelgrom, E. : *J'irai toujours par les chemins* (traduit du néerlandais).
 Petit, X. L. : *L'Oasis*.
 Sebar, L. : *La Jeune Fille au balcon* (nouvelles).
 Smadja, B. : *Laisse-moi tranquille*.
 Wintrebert, J. : *Comme un feu de sarments*.

Romans et récits historiques

Borton de Trevino, E. : *Je suis Juan de Parera* (traduit de l'américain).
 Causse, R. : *Sarah de Cordoue*.
 Feng Ji Cai : *Que cent fleurs s'épanouissent* (traduit du chinois).

Japrisot, S. : *Un long dimanche de fiançailles*.
 Jimenes, G. : *La Protestation*.
 Kessel, J. : *Une Balle perdue*.
 Mac Cunn, R.L. : *Mille pièces d'or* (traduit de l'américain).
 Mazeau, J. : *Nuremberg 46*.
 Michelet, C. : *Les palombes ne passeront plus*.
 Mingarelli, H. : *La Lumière volée*.
 Pernin, M. : *Kiev 41. Babi Jar*.
 Peyremaure, M. : *La Vallée des mammouths*.
 Schami, R. : *Une poignée d'étoiles* (traduit de l'allemand).
 Schneegans, N. : *Une image de Lou*.
 Solet, B. : *Il était un capitaine*.
 Uhlman, F. : *L'Ami retrouvé* (traduit de l'anglais).
 Wasserman, J. : *L'Or de Cajamalca* (traduit de l'allemand).

Autobiographies – souvenirs

Bonet, L. : *Une auberge espagnole* (traduit du catalan).
 Dahl, R. : *Escadrille 80* (traduit de l'anglais).
 Ferdi, S. : *Un enfant dans la guerre*.
 Griffin : *Dans la peau d'un noir* (traduit de l'anglais).
 Hillen, E. : *Le Cavalier de plâtre. Mon enfance dans la guerre* (traduit du néerlandais).
 Knobel Fluek, T. : *Souvenir de ma vie dans un village de Pologne* (traduit de l'américain).
 Mandela, N. : *Un long chemin vers la liberté* (traduit de l'anglais).
 Moscovici, J.C. : *Voyage à Pitchipoï*.
 Nyul-Choi-S. : *L'Année de l'impossible adieu* (traduit de l'anglais).
 Uhlman, F. : *Il fait beau à Paris aujourd'hui* (traduit de l'anglais).

Science-fiction et fantastique

Andrevon, J.P. : *Les Hommes-Machines contre Gandahar*.
 Boulle, P. : *La Planète des singes*.
 Brown, F. : *Martiens, go home* (traduit de l'anglais).
 Clarke, A.C. : *Chants de la terre lointaine* (traduit de l'anglais).
 Curtis Klause, A. : *La Solitude du buveur de sang* (traduit de l'anglais).

Dahl, R. : *Bizarre, bizarre* (nouvelles, traduites de l'anglais).
 Grenier, C. : *Aïna et le pirate de la comète*.
 Grimaud, M. : *Le Tyran d'Axilane*.
 Huxley, A. : *Le Meilleur des mondes* (traduit de l'anglais).
 Lehmann, S. : *Wonderland*.
 Lehmann, C. : *No pasaràn, le jeu*.
 Lou, V. : *Le Miniaturiste*.
 Matheson, R. : *Journal d'un monstre et autres histoires* (traduit de l'anglais).
 Merle, R. : *Malevil*.
 Quiroga, H. : *Contes d'amour, de folie et de mort* (traduit de l'espagnol).
 Shelley, M. : *Frankenstein* (traduit de l'anglais).
 Wells, H.G. : *La Machine à explorer le temps* (traduit de l'anglais).

Romans policiers

Alessandrini, J. : *Pas de quoi rire*.
 Barjavel, R. : *La Peau de César*.
 Boileau-Narcejac : *Le cadavre fait le mort*.
 Brussolo, S. : *La Main froide*.
 Clark, M.H. : *La Nuit du renard* (traduit de l'anglais).
 Daeninckx, D. : *Meurtres pour mémoire. À louer sans commission*.
 Grenier, C. : *Coup de théâtre*.
 Hillermann, T. : *Le Voleur de temps* (traduit de l'anglais).
 Japrisot, S. : *La Dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*.
 Magnan, P. : *Le Secret des andrones*.
 Pennac, D. : *Au bonheur des ogres*.
 Steeman, S.A. : *L'assassin habite au 21*.
 Van Gulik, R. : *L'Énigme du clou chinois* (traduit de l'anglais).
 William, C. : *Fantasia chez les ploucs* (traduit de l'anglais).

Bande dessinée

Bilal, E. : *Partie de chasse*.
 Bourgeon, F. : *Le Bois d'ébène* (série *Les Passagers du vent*).
 Calvo : *La bête est morte*.
 Comes, D. : *Silence*.
 Cosey : *Et la montagne chantera pour toi* (série *Jonathan*).
 Cothias et Jullard, A. : *L'Oiseau-Tonnerre* (série *Plume au vent*).
 Loustal, E. et Paringaux, P. : *Cœurs de sable*.
 De Moor, J. Et Desberg, S. : *Le Silence des animaux* (série *La Vache*).
 Dupuy et Berberian : *Les Nuits les plus blanches* (série *Monsieur Jean*).
 Ferrandez, J. : *Les Fils du Sud. Le Centenaire* (série *Carnets d'Orient*).
 Fred : *Histoire du corbac aux baskets*.
 Gibrat, J.P. : *Le Sursis*.
 Kraehn, J.C. : *Vengeance* (série *Bout d'homme*).
 Loisel, R. : *Tempête* (série *Peter Pan*).
 Margerin, F. : *Lucien se met au vert* (série *Lucien*).
 Mattotti, L. et Kramsky : *Murmure*.
 Moebius : *Sur l'étoile* (série *Le Monde d'Edena*).
 Pratt, H. : *Les Celtiques. Fables de Venise*. (série *Corto Maltese*).
 Rosinski, G. et Van Hamme, J. : *Le Grand Pouvoir du Chninkel*.
 Schuiten, F. et Peeters, B. : *La Tour*.
 Spiegelman, A. : *Maus* (vol. 1 et 2).
 Tardi, J. : *C'était la guerre des tranchées*.
 Vicomte et Makyo : *La Prison* (série *Balade autour du monde*, tome 1).
 Yslaire et Balac, Yslaire et Herman : *Plus ne m'est rien* (série *Sambre*).

Annexe 2 – Glossaire

Les termes marqués d'un * sont réservés aux enseignants ; il n'est pas nécessaire de les enseigner aux élèves.

Contenus généraux : lecture, écriture, oral

***Applications.** Mises en pratique de tous ordres, qui visent à construire les compétences, à amener l'élève à assimiler des savoirs et des savoir-faire.

***Capacités.** Ensemble de compétences.

***Compétences.** Séries de savoir-faire acquis en situation d'apprentissage et permettant de former des capacités.

***Français langue seconde.** Langue enseignée à des élèves de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire. À la différence du français langue étrangère, exclusivement centré sur l'acquisition linguistique, la langue française est ici à la fois objet d'étude et outil d'apprentissage des autres disciplines. L'enseignement du français langue seconde (FLS) au collège, instrument d'intégration scolaire, fait l'objet d'un *Document d'accompagnement* spécifique.

***Lecture analytique.** On appelle lecture analytique une lecture qui se fonde sur une analyse, construite avec méthode, d'un extrait ou d'une œuvre courte. Elle amène l'élève à formuler des hypothèses que l'étude du texte permet d'infirmer ou de confirmer, dans un processus de construction du sens. On peut employer également, dans un sens équivalent, lecture détaillée ou méthodique.

***Lecture cursive.** On appelle lecture cursive la forme usuelle de la lecture. Elle se fait selon les besoins, la fantaisie, le gré de chacun, sans ordre ni rythme imposés, sans interruption autre que l'humeur, la disponibilité ou l'intérêt du lecteur.

Le but de tout travail sur la lecture étant de rendre l'élève lecteur autonome, la lecture cursive est ce que les apprentissages scolaires visent à nourrir et enrichir. Tout élève qui entre au collège est déjà, si peu que ce soit, lecteur. Il est donc essentiel de prendre en compte ses compétences de lecture cursive et de les développer au lieu de les ignorer ou de les refouler.

***Lecture documentaire.** On appelle lecture documentaire toute lecture visant la recherche d'informations et de renseignements. Pour être efficace, elle doit savoir sélectionner les documents en fonction d'un but, et y chercher des informations précises.

***Projet pédagogique.** Mise en œuvre du programme sur une année, dans et pour une classe déterminée.

***Séquence, ou Séquence didactique.** Ensemble de séances successives et continues visant un objectif commun.

Situation de communication. Situation dans laquelle sont échangés des messages.

Situation d'énonciation. Ensemble de facteurs (moment, nombre et personnalité des locuteurs, but poursuivis...) qui déterminent la production d'un discours.

***Usage.** Ensemble des habitudes discursives façonnées par les communautés linguistiques et culturelles. Les schémas (narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc.), les genres, les motifs, les topoï et les formes diverses de la stéréotypie sont des produits de l'usage.

Outils de la langue

***Acte de parole.** Action qu'accomplit la parole par son insertion dans le discours et son fonctionnement pragmatique. Dire, c'est non seulement représenter le monde mais aussi agir sur lui et sur autrui. Ex. : assertion, promesse, explication, demande... (en termes plus techniques, cf. « illocutoire »). On distingue les actes de parole directs (promettre, ordonner, etc.) et les actes de parole indirects.

Apposition. Cette fonction exprime la relation entre le mot (ou groupe de mots) apposé et le mot auquel il est mis en apposition, relation identique pour le sens, à celle qui lie l'attribut et le terme auquel il renvoie, mais différente du point de vue syntaxique, car elle n'est pas établie par le verbe.

Argumentation. Production de discours visant à convaincre ou persuader un auditoire. Résultat de cette production.

Aspect. Catégorie grammaticale qui marque un point de vue sur le procès exprimé par le verbe, indépendamment du temps verbal. Le procès peut être ainsi envisagé comme accompli ou non accompli ; il peut aussi être envisagé dans son commencement (aspect inchoatif), dans son déroulement (aspect duratif), dans sa répétition (aspect itératif), dans son achèvement (aspect terminatif).

Attribut du sujet. Mot (ou groupe de mots) qui désigne syntaxiquement une qualité attribuée au sujet par l'intermédiaire d'un verbe, appelé attributif.

Auteur. Celui qui produit un texte ou une image. L'auteur est du domaine de la réalité sociale, par opposition au narrateur dans un récit, qui est construit par le texte.

Axiologique. Désigne, d'une manière générale, les systèmes de valeurs, morales, esthétiques, intellectuelles, etc., et, plus spécifiquement, le lexique utilisé pour décrire des univers de valeurs ou exprimer des jugements de valeurs.

Champ lexical. Ensemble de mots ou expressions se rapportant à un même thème ou à un même univers d'expérience.

Complément d'agent. Complément du passif, introduit par les prépositions *par* ou *de*.

Complément circonstanciel. Complément de phrase, que l'on peut supprimer ou déplacer.

Complément essentiel. Complément du verbe, qui fait partie du groupe verbal, que l'on ne peut

ni supprimer ni déplacer. Les compléments d'objet sont essentiels, mais également certains compléments de lieu ou de temps que l'on ne peut déplacer.

Complément de détermination. Mot ou groupe de mots qui détermine le sens d'un autre mot ou groupe de mots, en général pronominal ou adjectival, en spécifiant la destination, l'usage, le point de vue, la relation, la possession, etc.

Complément d'objet premier et complément d'objet second. Complément essentiel du verbe, le complément d'objet désigne sémantiquement la personne ou la chose auxquels s'applique le procès indiqué par ce verbe. Dans le cas où certains verbes admettent dans la même construction deux compléments d'objet (direct et indirect ou deux indirects), on distingue pour le sens le complément d'objet premier et le complément d'objet second.

Connecteur. Mot ou locution de liaison qui joue le rôle d'organisateur textuel. Il existe des connecteurs spatiaux, temporels et logiques.

***Déictiques.** Éléments linguistiques qui se réfèrent aux coordonnées de la situation d'énonciation : la personne (« je », « tu »), l'espace (« ici »), le temps (« maintenant »).

Pronoms, adverbes, locutions adverbiales, démonstratifs peuvent servir de déictiques lorsqu'ils sont marqueurs de l'énonciation. Leur sens se définissant par la situation d'emploi, ils constituent une inscription du discours dans la langue.

Description. Production de discours rendant compte des composantes et caractéristiques d'un objet quel qu'il soit (être, chose, ensemble complexe). Résultat de cette production.

Destinataire.

a. Dans la communication, celui à qui est destiné le message.

b. Dans le cas particulier du récit, personnage au profit duquel s'accomplit la mission réalisée par le protagoniste.

Dialogue. Ensemble de répliques, mutuellement déterminées, qu'échangent des personnages. La présentation typographique du dialogue est différente s'il fait partie du récit (guillemets qui le bornent, tirets pour signaler les changements d'interlocuteurs) ou s'il appartient au théâtre (alignés précédés des noms des personnages, et parfois de didascalies).

***Didascalies.** Indications scéniques données par le producteur du texte, et qui permettent d'imaginer, à la lecture de la pièce de théâtre, ce que voit le spectateur.

Discours. Toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale. Par extension, on parle de discours iconique à propos des langages visuels.

Benveniste parle de discours au sens d'énoncé en prise avec la situation d'énonciation, donc dans un sens plus restrictif. Pour éviter les confusions, on gardera le sens général de discours, et l'opposition de Benveniste discours/récit est remplacée par : énoncé ancré dans la situation d'énonciation/énoncé coupé de la situation d'énonciation.

Doublet. Couple de mots issus d'une même racine latine, l'un étant de formation populaire, l'autre de formation savante.

***Ellipse narrative.** Procédé qui consiste à omettre volontairement une étape dans la narration des événements.

Émetteur. La personne (individuelle ou collective, humaine ou figurée) qui émet un message ; à distinguer de l'auteur d'un texte, avec lequel généralement il ne se confond pas.

Énoncé. Par opposition à l'énonciation, comprise comme acte de mise en œuvre du langage, l'énoncé en est le résultat, indépendamment de sa dimension (phrase ou texte).

Épithète. Fonction exercée par un mot ou un groupe de mots qui, sur le plan sémantique, indique une qualité de la personne ou de la chose dont on parle, et qui, sur le plan syntaxique, entre dans la constitution d'un groupe nominal.

Explication. Production de discours visant à analyser et faire comprendre un processus. Résultat de cette production.

Formes de discours. Suivant les finalités de l'énonciation, les discours adoptent des dominantes différentes : c'est en ce sens qu'on parle ici de discours narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, pour les formes les plus évidentes.

- Le discours narratif rapporte un ou des événements et les situe dans le temps.
- Le discours descriptif vise à nommer, caractériser, qualifier.
- Le discours explicatif cherche à faire comprendre.

- Le discours argumentatif valorise un ou plusieurs points de vue, une ou plusieurs thèses.

On peut trouver diverses formes de discours dans un même texte.

Formes de phrases. Une phrase est obligatoirement soit à la forme affirmative soit à la forme négative.

On dit qu'une phrase est à la forme négative quand la négation simple ou composée qui s'y trouve porte sur l'ensemble de l'énoncé.

L'affirmation est repérable du point de vue formel au fait qu'il n'y a pas de marque négative dans l'énoncé.

Une phrase est à la forme emphatique quand un mot ou un groupe de mots est mis en relief par sa place inhabituelle (détachement ou anticipation) ou par une tournure grammaticale qui l'encadre ou le présente.

***Formes de progression dans le texte.** On distingue trois sortes de progressions, suivant lesquelles s'enchaînent les informations dans le texte. On les appelle progressions thématiques :

- a. la progression à thème constant : le thème reste le même, mais une série de propos apporte des informations différentes ;
- b. la progression linéaire : le propos du premier énoncé devient le thème du deuxième, le propos du deuxième énoncé devient le thème du troisième, et ainsi de suite ;
- c. la progression à thème éclaté : les différents thèmes se rattachent à un même thème qui les englobe tous, exprimé ou non : l'hyperthème.

Genre. Grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.

Les genres ne sont pas exclusivement littéraires : le récit se trouve dans un article de journal ou dans une histoire drôle aussi bien que dans le roman ; la lettre, ou genre épistolaire, peut être celle du roman par lettres mais aussi bien celle de la correspondance privée ou d'affaires ; la poésie comme attention particulière portée au signifiant peut être dans la forme versifiée, mais aussi en prose, dans des chansons, des récits d'enfants, aussi bien que dans des recueils de poèmes... Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires dans une perspective de poétique générale.

Groupe. Ensemble constitué autour d'une base (ou noyau, ou tête) suivie ou précédée de déterminants.

Groupe nominal. Groupe de mots organisés syntaxiquement autour d'un nom. Le groupe nominal minimum est constitué par le déterminant et le nom commun.

Histoire. Contenu du récit. Les principaux éléments qui font l'histoire sont le temps, le lieu, les personnages, les événements.

***Hyperonyme.** Mot qui en inclut sémantiquement un autre, qui est l'hyponyme du premier. La relation d'hyperonymie va du plus général au plus spécifique.

Message. Objet et contenu de l'acte de communication.

Modalisation. Ensemble des moyens d'expression qui permettent d'explicitement les attitudes du sujet d'énonciation par rapport à son énoncé. Plus spécifiquement, la modalisation désigne le degré d'adhésion du sujet à ce qu'il énonce. Les moyens linguistiques de la modalisation sont variés : verbes modaux (pouvoir, devoir...), verbes à valeur modale (sembler, paraître...), valeurs et modes verbaux (conditionnel, indicatif, subjonctif), adverbes (peut-être, certainement...), adjectifs qualificatifs (certain, probable, possible, improbable...), guillemets (vous avez la « solution » ?), intonation, etc.

Narrateur. Celui qui raconte. Le narrateur appartient au texte, par opposition à l'auteur.

Narration. Production de discours rapportant des événements. Résultat de cette production.

Niveaux de langage. On admet en général trois niveaux de langage : le niveau soutenu, le niveau courant ou neutre, le niveau familier. Ces différents niveaux de langage, qui renvoient à une situation de communication, sont donc tous trois acceptables, pourvu qu'ils soient en accord avec la situation donnée. On emploie aussi l'expression « registres de langue ».

Personnage. Personne fictive représentée dans une œuvre, à ne pas confondre avec la personne réelle.

Phrase. Structure grammaticale de l'énoncé minimal (il n'est pas de plus court énoncé que la phrase). Elle est ponctuée à l'oral par une forte pause de la voix. À l'écrit, elle est délimitée, dans les conventions actuelles de la ponctuation, au début par une majuscule et à la fin par un point.

Phrase complexe. Phrase comportant plusieurs propositions, jointes par parataxe (juxtaposition ou coordination) ou hypotaxe (subordination).

Phrase non verbale. Phrase ne comportant pas de verbe. Cette appellation inclut la phrase nominale, mais aussi les phrases constituées d'autres mots que le verbe et le nom.

Phrase verbale. Phrase comportant un ou plusieurs verbes.

Phrase simple. Phrase ne comportant qu'une proposition. On ne peut pas distinguer la phrase simple de la proposition indépendante.

Point de vue.

a. Dans le discours descriptif, angle de vue : situation particulière d'où regarde celui qui décrit.

b. Dans le discours narratif, angle selon lequel on raconte. L'expression est alors synonyme de *focalisation*. Dans la focalisation externe, le regard du narrateur est objectif et s'en tient aux apparences, il en dit moins que ne sait le personnage ; dans la focalisation interne, le narrateur ne dit que ce que sait le personnage ; dans la focalisation zéro, le narrateur en sait et en dit plus que ce que savent les personnages.

c. Dans le discours argumentatif, *point de vue* signifie *opinion, thèse que l'on défend*.

Propos. L'information nouvelle par rapport à l'information de départ. Ce qu'on dit du thème.

Proposition. Groupe de mots qui constitue une unité de base de la phrase.

Proposition subordonnée conjonctive circonstancielle. Proposition subordonnée introduite par une conjonction de subordination, ayant une fonction de complément circonstanciel de temps (subordonnée temporelle), de cause (subordonnée causale), de conséquence (subordonnée consécutive), de but (subordonnée finale), d'hypothèse ou de condition (subordonnée hypothétique ou conditionnelle), de concession ou d'opposition (subordonnée concessive), ou de comparaison (subordonnée comparative).

Proposition subordonnée conjonctive complétive. Proposition subordonnée introduite par la conjonction de subordination *que*. Elle se caractérise par ses fonctions de complément d'objet, complément de détermination, sujet ou attribut du sujet.

Récepteur. Celui qui reçoit et interprète un message. On le distingue du destinataire : on peut être récepteur d'un message qui ne vous était pas destiné.

Récit. Énoncé dans lequel les différentes formes de discours sont mises en œuvre pour rapporter une histoire.

Benveniste parle de récit au sens d'énoncé indépendant de la situation d'énonciation, donc dans un sens plus restrictif. Pour éviter les confusions, on gardera le sens général.

Récit complexe. Récit où les différentes formes de discours s'entrecroisent, où la structure narra-

tive classique est bouleversée, et qui peut être le produit de plusieurs narrations qui se juxtaposent ou se hiérarchisent.

***Reprises.** Désigne les divers moyens (anaphoriques, lexicaux) par lesquels le texte assure sa cohérence de phrase en phrase.

***Structure narrative.** La structure narrative élémentaire est la transformation d'une situation initiale (indiquée par un énoncé d'état) par une action (indiquée par un énoncé de « faire ») qui aboutit à une situation finale (indiquée par un nouvel énoncé d'état).

Substitut du nom. Pronom ou groupe nominal remplaçant un nom ou un groupe nominal identifiable dans l'énoncé sous une autre forme. La chaîne substitutive est formée par l'ensemble des substituts qui renvoient dans un énoncé à un même élément premier.

Sujet. Mot (ou groupe de mots) qui, sur le plan syntaxique, commande l'accord du verbe.

Texte. Forme concrète sous laquelle se présente un discours, ou un segment d'un discours.

Tout texte, littéraire ou non, a un auteur et une structure l'organise comme un « tout de signification ». On le distinguera d'*œuvre*, qui s'emploie pour les textes perçus comme littéraires, et qui donc implique un jugement de valeur. On le distinguera aussi de *genre*, qui désigne des grandes catégories de textes, même si le mot s'emploie

parfois en ce sens. Un texte mêle diverses formes de discours ; il peut arriver qu'aucune n'y apparaisse comme dominante.

Thème. Ce dont on parle. L'information de départ dans un énoncé.

Types de phrases. On classe les phrases selon les différents actes de parole qu'elles permettent d'accomplir. On distingue ainsi le type déclaratif (l'assertion), le type impératif ou injonctif (l'ordre), le type interrogatif (l'interrogation), le type exclamatif (l'exclamation).

Valeur des temps. Les temps (formes verbales) présentent le procès de façons différentes, suivant l'aspect et suivant la relation qui existe ou non, dans l'énoncé, avec la situation d'énonciation. Ce sont ces présentations que l'on appelle valeurs. Le passé simple ne s'emploie que dans l'énoncé indépendant de la situation d'énonciation (dans le « récit » selon Benveniste), le passé composé, pour son emploi classique, dans l'énoncé en prise avec celle-ci (dans le « discours » selon Benveniste). Ces deux temps ont donc des valeurs différentes du point de vue de l'énonciation. Leurs valeurs aspectuelles sont également différentes dans l'emploi classique, le passé composé impliquant une répercussion du procès sur le moment de l'énoncé. Dans l'usage contemporain, le passé composé a souvent aussi la même valeur que le passé simple : tous deux présentent le procès comme borné dans le temps et sous un éclairage de premier plan.

SERVICE NATIONAL DES PRODUCTIONS IMPRIMÉES ET NUMÉRIQUES

Correspondants de la publication

Régis LECHENAUT

Chef de la Division des éditions administratives

Christine NOTTRET

*Responsable des brochures administratives
et des rapports de jurys de concours*

et son équipe

Christine ALABERT - Jeannine DEVERGILLE - Maryse LAIGNEL

37, rue Jacob - 75006 PARIS

Tél. : 01 44 55 61 87

01 44 55 61 88

01 44 55 61 89

01 44 55 61 91

Fax : 01 44 55 61 90