



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2021

LECTURE

PISTES DIDACTIQUES

4<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LA POLYPHONIE

LIVRE  
LECTEUR  
HISTOIRE LIRE TEXTE  
PLAISIR COMPRÉHENSION  
HISTOIRE LIRE TEXTE  
DÉCHIFFRER INFÉRENCE  
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE  
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE  
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE  
PERSONNAGE CONTE  
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION  
DÉCOUVERTE  
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE  
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL  
CONTE  
RATON LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR  
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE  
PLAISIR COMPRÉHENSION  
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE  
RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE  
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR  
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI  
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE  
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR  
RECHERCHE  
BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE  
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR  
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS

# PRÉAMBULE

Les pistes proposées sont autant d'outils destinés à soutenir les enseignants dans leur conception d'activités didactiques ciblées sur un ensemble de difficultés d'apprentissage spécifiques mises en évidence à travers l'évaluation externe non certificative « *Lecture et production d'écrit* » de **2021**.

Cette année, plusieurs pistes distinctes ont été élaborées. Concrètement, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, les propositions didactiques sont liées à une thématique ou un axe spécifique. L'objectif est de faciliter la lecture des pistes en permettant à chaque enseignant·e d'accéder directement à l'ensemble des activités qu'il ou elle souhaite réaliser dans sa classe.

Chaque piste présente la structure suivante :

1. Une brève description qui permet au lecteur d'avoir une vision globale des activités, des objectifs poursuivis et des compétences visées.
2. Les constats de l'épreuve qui mettent en évidence des difficultés d'apprentissage spécifiques à la thématique ou l'axe développé de la piste.
3. Un rappel théorique et scientifique sur la thématique ou l'axe de la piste didactique.
4. Les propositions d'activités avec leurs objectifs et compétences spécifiques, le matériel nécessaire ainsi qu'une proposition d'organisation de classe et une série de fiches imprimables en format PDF. Certaines fiches imprimables sont également accessibles en format Word pour permettre aux enseignant·e·s qui le désirent de les personnaliser.

Les différentes pistes du primaire et du secondaire sont accessibles à l'adresse suivante :

[www.enseignement.be/evaluationsexternes](http://www.enseignement.be/evaluationsexternes)

PISTES DIDACTIQUES « LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT »		
3 <sup>e</sup> primaire	5 <sup>e</sup> primaire	4 <sup>e</sup> secondaire
La fluidité lexicale	La fluidité lexicale	Les émotions
L'implicite d'un écrit	Les textes informatifs	La polyphonie
Les stratégies scripturales	Les stratégies scripturales	Le rapport textes-images
		Complément cinéma

# SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
1.1. Brève description des différents axes	5
1.2. Objectifs et compétences visées	6
<b>2. LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE</b>	<b>9</b>
<b>3. RAPPEL THÉORIQUE</b>	<b>13</b>
<b>4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES</b>	<b>16</b>
4.1. Activité 1 : Repérer deux thèses inverses	17
4.2. Activité 2 : Cinq exercices oraux ciblés	19
4.3. Activité 3 : L'ironie	24
4.4. Activité 4 : Approche via des textes plus longs	27
<b>5. ANNEXE</b>	<b>30</b>
<i>Faut-il interdit le smartphone à l'école ?</i>	30
<i>Faut-il encourager le smartphone en classe plutôt que de l'interdire ?</i>	32
<i>Le ou la covid ?</i>	33
<i>À quoi sert l'école ?</i>	36
<b>6. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>40</b>

Cette piste didactique "*La polyphonie*" a été élaborée par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire en lecture et production d'écrit :

Sébastien BOUDART, enseignant ;

Sophie BRICTEUX, chercheuse au Service d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université de Liège ;

Monia CHIARELLI, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Bérengère COUSAERT, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Jean-Pierre DARIMONT, conseiller au soutien et à l'accompagnement ;

Catherine DERUISSEAU, attachée à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ;

Vincent GERARDY, inspecteur ;

Françoise GOFFIN, inspectrice ;

Ariane LETURCQ, inspectrice ;

Noëlle MAHY, chargée de mission à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ;

Cécile MARRION, enseignante ;

Laurence MOULART, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Didier NYSSSEN, inspecteur ;

Sabine RAZÉE, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Marianne SWINNE, enseignante.

# 1

## INTRODUCTION

De manière générale, les pistes didactiques proposées sont des outils destinés à soutenir les enseignants dans leur conception d'activités didactiques ciblées sur des difficultés d'apprentissage spécifiques mises en évidence à travers l'évaluation externe non certificative de 2021 en compréhension de la lecture.

En ce qui concerne ces pistes didactiques, le groupe de travail a décidé de développer diverses activités autour de quatre axes distincts en lien avec les constats relevés.

### 1.1 | BRÈVE DESCRIPTION DES DIFFÉRENTS AXES

#### 1 Identifier les émotions et les sentiments

Il n'est pas rare que les élèves éprouvent des difficultés à identifier, dans un texte narratif, les émotions ou les sentiments des personnages. Cet axe propose d'aborder l'identification et l'expression des émotions et des sentiments au travers d'activités variées, exploitant notamment le lexique via des supports écrits, musicaux, visuels et numériques.

Mots-clés : **texte narratif, vocabulaire, lexique, expressions, émotions, sentiments, champ lexical, implicite, musique, représentations, numérique**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

#### 2 La polyphonie dans les textes argumentatifs

Outre la discrimination entre plusieurs thèses et la sélection des arguments qui les étayent, une difficulté récurrente des élèves dans la compréhension des textes argumentatifs est le repérage des différentes voix qui s'expriment dans ces textes. Les propositions de cet axe serviront à leur donner des clés pour décoder et repérer cette polyphonie, ainsi que l'ironie. À travers les exercices proposés, les élèves vont s'approprier des stratégies de lecture leur permettant d'identifier les différentes voix (locuteurs et énonciateurs) convoquées dans le texte par l'auteur.

Mots-clés : **lecture, stratégies, texte argumentatif, thèse, argument, polyphonie, locuteur, énonciateur, voix, discours rapporté, ironie**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

### 3 De l'observation à l'interprétation du rapport entre textes (écrits et/ou oraux) et images (fixes et/ou animées)

Les résultats de l'épreuve externe non certificative conduisent à prendre en compte la difficulté des élèves à décoder un document multimodal. Les propositions de cet axe devraient permettre aux élèves de renforcer leurs compétences à associer un texte à une image (par exemple via la lecture d'affiches), ainsi qu'une bande-son à des images animées (dans des clips dans des œuvres cinématographiques).

Mots-clés : **lecture d'images, médias, préconceptions, observation, décodage, interprétation, texte-image, affiche, slogan, cinéma, clip, bande-son, citoyenneté**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

### 4 Transposition romanesque à partir d'un extrait cinéma et de son scénario

Ce complément aux pistes didactiques des évaluations externes non certificatives de 2021 porte sur la construction de l'intrigue dans le cinéma. Les activités proposées consistent à analyser une séquence filmique choisie, à observer son scénario et, à terme, à transposer la séquence filmique (et donc son scénario) sous la forme d'une composition romanesque.

Cette activité est proposée en guise de point d'orgue à une séquence ambitieuse, qui serait composée de l'association des pistes didactiques portant sur l'identification des émotions et sur l'observation et l'interprétation du rapport entre textes (écrits et/oraux) et images (fixes et/ou animées). Elle permet l'expression des émotions, en faisant des liens avec les images et les sons à l'aide du médium qu'est le cinéma... Dans ce cadre, les professeurs sont invités à recourir à l'UAA5 des référentiels (transposition). S'ils le souhaitent, ils peuvent transférer les acquis d'apprentissage développés dans les activités présentées ci-dessous, au travers d'autres extraits de films choisis.

Mots-clés : **affiche, narration, livre, lecteur, histoire, lire, texte information, plaisir, compréhension, découverte, recherche, parcourir, déchiffrer, inférence, partage, littérature**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

## 1.2 | OBJECTIFS ET COMPÉTENCES VISÉES

Ces pistes ne constituent pas des séquences en soi, mais des outils utiles aux productions finales attendues. Elles ne constituent pas non plus un "bloc" d'apprentissages décontextualisés, mais visent plutôt à construire des ressources à convoquer à chaque fois qu'on est confronté à un texte argumentatif de façon à ce que les élèves soient progressivement en mesure d'utiliser ces stratégies au service de leur compréhension ou de développer leur capacité à produire des textes argumentatifs riches.

Ces savoir-faire pourront s'exercer dans toutes les tâches liées aux textes argumentatifs tant en réception (lecture) qu'en production (écriture). Ces outils d'intelligibilité pourraient être exploités également dans la communication orale.

Dans le cadre de l'UAA 1, la capacité à distinguer les différentes voix peut être précieuse pour identifier les informations pertinentes.

Ces apprentissages sont naturellement exercés dans les UAA3 et UAA4 (unités argumentatives).

## | Du diagnostic aux pistes didactiques

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en compréhension de la lecture administrée en octobre 2021 dans les classes de 4<sup>e</sup> secondaire. Cette évaluation à visées diagnostique et formative avait pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

L'épreuve 2021 a été conçue de manière à être soumise de façon identique à l'ensemble des élèves des sections de transition et de qualification. Elle visait à évaluer **les compétences en lecture à partir de supports variés** (conte, fable, poème, article, discours, affiches...) **ayant pour point commun leur visée persuasive**, le questionnement des différents documents devant permettre de mesurer la capacité des élèves à construire du sens, à identifier les thèses exprimées dans divers types de supports, à repérer les ressorts de l'argumentation.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires*<sup>1</sup> que le présent document didactique a été élaboré. Il s'adresse principalement aux enseignants et aux élèves de 4<sup>e</sup> année secondaire. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques dans un des domaines qui ont été pointés comme posant problème à de nombreux élèves.

Les principales difficultés des élèves peuvent être synthétisées comme suit :

- Les items relatifs au texte *Faut-il interdire les smartphones à l'école ?*, un article de presse dont le contenu est argumentatif et qui présente deux thèses opposées, ont été réussis par une proportion plus faible d'élèves. **La polyphonie** présente dans ce texte a ainsi posé des difficultés de compréhension à certains élèves. C'est cet axe qui sera spécifiquement développé dans ce document.
- Des élèves éprouvent des difficultés à **identifier et/ou à nommer les émotions, les sentiments ou le caractère** d'un personnage (de manière littérale ou inférentielle), le premier obstacle dans cet exercice pouvant être, dans certains cas, lié au vocabulaire spécifique des émotions.
- La compréhension des **messages véhiculés par des affiches** est plus difficile lorsqu'un texte (de type slogan) est associé à une image.

Par ailleurs, on constate que des élèves éprouvent des difficultés à dépasser leurs représentations initiales, leurs préconceptions liées à un sujet, et répondent aux questions par rapport à celles-ci, plus qu'en fonction des informations présentes dans les documents.

Il apparaît également important que les élèves aient conscience du contrat de lecture lié aux différents types de supports.

Les principaux constats brièvement rappelés ci-dessus conduisent à envisager des propositions de travail dans les domaines suivants :

- la polyphonie dans les textes argumentatifs, dans le présent document ;
- l'identification des émotions et des sentiments<sup>2</sup> ;
- les interactions entre le texte et l'image<sup>3</sup>.

Ce document didactique est présenté selon la structure suivante :

- un retour concis sur les principaux constats issus de l'épreuve, éclairés par une analyse des difficultés récurrentes des élèves ;

<sup>1</sup> Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

<sup>2</sup> Disponibles sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

<sup>3</sup> Disponibles sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

- un bref éclairage théorique portant sur les différents concepts utilisés ;
- des propositions d'activités et des indications sur la (les) façon(s) de les exploiter en classe.

Il est important de noter que ce document ne présente pas de solution « clé-sur-porte » mais propose des pistes d'exploitation que les enseignants sont invités à adapter, développer, modifier en fonction des difficultés de leurs élèves, des intérêts de la classe, de la planification annuelle...

Les supports présents dans les différentes parties de ce document sont présentés à titre exemplatif. Les textes polyphoniques foisonnent : articles de presse, articles scientifiques, documents tirés de manuels scolaires... On privilégiera donc des supports sur des sujets d'actualité ou des thématiques qui intéressent les élèves et dont la complexité est adaptée.

Enfin, on se doit de rappeler que les ressources proposées dans les pistes didactiques liées aux évaluations précédentes en lecture et production d'écrit<sup>4</sup> restent d'actualité. Les difficultés actuelles des élèves ne sont en effet pas fondamentalement différentes de celles constatées précédemment.

---

<sup>4</sup> Disponibles sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

# 2

## CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

L'évaluation externe non certificative administrée en octobre 2021 dans les classes de 4<sup>e</sup> secondaire visait à évaluer les compétences en lecture à partir de supports variés (conte, fable, poème, article, discours, affiches...) ayant pour point commun leur visée persuasive. Quatre compétences y étaient spécifiquement évaluées : construire le sens littéral, construire le sens inférentiel, identifier la ou les thèse(s) exposée(s) et identifier les arguments et/ou le développement des arguments.

Suite à la passation de l'épreuve, les résultats ont été communiqués par les équipes éducatives à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ; ces résultats ont ensuite été analysés et des constats, notamment au niveau des difficultés rencontrées par les élèves, ont pu être dégagés. Une première version de l'épreuve avait préalablement été testée en octobre 2020 dans une quinzaine de classes et l'analyse (quantitative et qualitative) des réponses des élèves a été éclairante à plus d'un titre.

En particulier, les items relatifs à l'article « *Faut-il interdire le smartphone à l'école ?* » ont été moins bien réussis dans l'ensemble. Alors que le texte était plutôt court et à première vue peu complexe, certains élèves ont pu être décontenancés par l'alternance des thèses, l'enchaînement des arguments et des contre-arguments et la multiplicité des locuteurs.

Premier exemple : à la question 25 (item 27), l'élève doit choisir parmi quatre propositions celle qui explicite un argument d'un des locuteurs s'exprimant dans l'article.

### QUESTION

# 25

**Selon le sociologue**, quelle différence fondamentale y a-t-il entre le fait d'envoyer un SMS dans le cadre scolaire et le fait de poster sur internet la vidéo d'un enseignant à son insu ?

**COCHE** la réponse.

- L'envoi d'un SMS est interdit uniquement par le règlement de l'école alors que la publication d'images sans le consentement d'une personne est interdite par la loi.
- Envoyer un SMS distrait moins les élèves ; envoyer une vidéo déconcentre davantage.
- Il est plus facile d'utiliser son téléphone de manière rationnelle et avertie lorsqu'on communique par SMS.
- Un SMS concerne uniquement deux personnes alors qu'une vidéo publique peut être vue par un nombre illimité de personnes.

Cette question n'a été réussie que par un peu plus d'un élève sur deux (52 %), toutes filières confondues.

La mention « **Selon le sociologue** », présente au début de la question, a pu être occultée par certains élèves qui ont répondu en fonction de leurs connaissances ou de leurs représentations, sans effectuer le retour au texte nécessaire.

Il est intéressant de noter que lors du prétest, cet item avait été proposé aux élèves sous le format d'une question ouverte.

Parmi les réponses erronées, on en relève un certain nombre pour lesquelles aucune différence n'est explicitée, comme l'illustrent ces exemples qui manquent de référent :

*Il faut utiliser son téléphone intelligemment.*

*Car ça peut jouer sur la vie de l'enseignant(e) par la suite.*

*Le règlement de l'école.*

D'autres recopient ou reformulent légèrement un passage proche dans le texte :

*Il faut faire le tri.*

Dans de nombreuses autres réponses incorrectes, les élèves répondent d'après ce qu'ils connaissent des usages du numérique, sans se référer suffisamment aux propos du locuteur :

*Un SMS ne fait pas les mêmes dégâts.*

*Envoyer un petit SMS n'est pas si grave, mais filmer un prof sans son autorisation, NON!*

*Les SMS sont utilisés pour parler avec des gens alors qu'une vidéo de prof ce n'est que pour se moquer.*

*La différence pour lui est que entre potes ça reste entre potes, et que sur Facebook « tout le monde » y a accès.*

On remarquera que ce dernier exemple a été adapté pour devenir un distracteur de la question ouverte du test.

Se référer aux propos d'un locuteur tout en se décentrant semble donc problématique pour une partie conséquente des élèves de quatrième année.

La question 27 (item 29), qui interroge l'élève sur le but de l'auteur de l'article, figure également parmi les items les plus difficiles de l'épreuve puisque seulement 51 % d'élèves (toutes filières confondues) ont correctement identifié le fait de permettre au lecteur de se faire sa propre opinion.

<p><b>QUESTION 27</b></p> <p>D'après toi, quel est le but de l'auteur de cet article ?</p> <p><b>COCHE</b> la réponse.</p> <p><input type="checkbox"/> Permettre au lecteur de se faire sa propre opinion.</p> <p><input type="checkbox"/> Convaincre le lecteur de l'intérêt d'autoriser les smartphones à l'école.</p> <p><input type="checkbox"/> Convaincre le lecteur de l'intérêt d'interdire les smartphones à l'école.</p> <p><input type="checkbox"/> Informer le lecteur sur les usages pédagogiques du smartphone en classe.</p>
---

D'une part, le format « article de presse » semble, pour beaucoup d'élèves, fortement lié à l'intention informative (un constat déjà posé dans les pistes didactiques de 2016<sup>5</sup>) : lors du prétest de l'épreuve, entre 16 % et 20 % des élèves ont attribué une intention informative à l'article.

D'autre part, lors du prétest, 21 % à 25 % des élèves ont estimé que le but de l'article est de convaincre le lecteur de l'intérêt d'interdire les smartphones. Perdus entre les thèses contradictoires des deux intervenants, des élèves peuvent croire qu'un texte argumentatif cherche forcément à convaincre le lecteur, via une thèse unique. Certains ont ainsi été « tentés » par la thèse de l'interdiction, qui leur semblait probablement plus familière.

Pourtant, la première question portant sur l'article, soit la question 21 (items 22 et 23), qui interrogeait précédemment les élèves sur les positions opposées des intervenants, a été réussie par 80 % (item 22) et 69 % (item 23) des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, toutes filières confondues.

Certains élèves, en particulier dans l'enseignement professionnel, ont également connu des difficultés pour construire le sens explicite du texte, comme on peut le voir avec les questions à choix multiple 23 (item 25) et 24 (item 26) qui se réfèrent toutes les deux à ce paragraphe :

Des discussions ont alors été entamées en conseil de participation, impliquant le pouvoir organisateur, professeurs, parents, et élèves, pour arriver à une conclusion : « *Finalment, on a décidé de tenter l'expérience. Alors les débuts ne furent pas simples. Il y a eu de l'opposition, de la résistance. Mais aujourd'hui, force est de constater qu'il n'y en a presque plus. On avait convenu de faire une première évaluation au bout d'un an, pour savoir si on continuait ou pas. Et il a été décidé de poursuivre en ce sens, avec toutefois des accommodements* ».

<sup>5</sup> Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

La question 23 demande à l'élève d'identifier la (ou les) personne(s) qui a (ont) pris la décision d'interdire les téléphones portables dans l'école évoquée dans l'article. On peut penser que tous les élèves n'ont pas l'habitude de se voir proposer une modalité « **Toutes les réponses sont correctes** », comme c'est le cas ici, car moins de la moitié des élèves (45 %) ont coché la dernière proposition, pourtant correcte.

**QUESTION 23**

Dans cette école de Liège, qui a pris la décision d'interdire les téléphones ?

**COCHE** la réponse.

- Les enseignants
- Les élèves
- Les parents d'élèves
- Le pouvoir organisateur
- Toutes les réponses sont correctes.

Le prétest a permis de déterminer que, parmi les propositions erronées, c'est le distracteur « *Le pouvoir organisateur* » qui a été le plus choisi par les élèves. À l'inverse, le distracteur « *Les élèves* » n'a été choisi par aucun élève ayant prétesté l'épreuve. Pour certains jeunes, il semble inconcevable qu'une telle interdiction émane des élèves eux-mêmes, et cette représentation a pu les empêcher de répondre correctement à l'item.

La question 24 demande à l'élève quelle est la décision qui a été prise un an après l'instauration de l'interdiction des téléphones portables dans l'école concernée.

**QUESTION 24**

Un an après la décision d'interdire les téléphones à l'école, qu'a-t-il été décidé dans l'école liégeoise ?

**COCHE** la réponse.

- D'interdire purement et simplement les téléphones à l'école.
- De permettre aux enseignants d'utiliser, dans leurs cours, leurs GSM.
- D'autoriser à nouveau les téléphones dans l'enceinte de l'école.
- De maintenir l'interdiction, mais en assouplissant les règles.
- D'apprendre aux élèves à se servir intelligemment de leur smartphone.

En professionnelle, à nouveau, il y a moins d'un élève sur deux (42 %) qui a coché la réponse correcte, soit « *De maintenir l'interdiction, mais en assouplissant les règles* ».

On a constaté dans l'analyse des résultats du prétest que les élèves qui avaient répondu de manière incorrecte avaient principalement coché le distracteur « *D'interdire purement et simplement les téléphones à l'école* ».

Il est possible que le terme « *accommodements* », présent dans le texte, n'ait pas été compris par certains élèves, mais il est également intéressant d'envisager l'hypothèse selon laquelle les élèves ont choisi, en fonction de leurs représentations, la proposition qui leur semblait la plus « logique » en regard du contexte scolaire dans lequel ils évoluent, sans prendre le recul nécessaire ni effectuer le retour au texte requis.

# 3

## RAPPEL THÉORIQUE & SCIENTIFIQUE

### 3.1 | REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le sens des énoncés et des discours, qu'ils soient oraux ou écrits, n'exprime pas uniquement la pensée de leur auteur. En effet, ancrés dans un contexte communicationnel et non dénués d'intentions, les discours font interagir un réseau de paroles et de points de vue dont le lecteur, ou l'auditeur, doit pouvoir retrouver l'origine afin d'affiner sa compréhension et son interprétation<sup>6</sup>.

Ainsi, entre discours rapporté et discours reconstruit<sup>7</sup>, distorsions et non-dits, sous-entendus ou encore ironie, les mailles polyphoniques ne sont pas toujours bien démêlées par les élèves.

Les textes argumentatifs n'échappent pas à ce constat. Des auteurs<sup>8</sup> relèvent de fréquents contresens portant sur la thèse du locuteur. En effet, les indices de la polyphonie (comme les guillemets, ou l'italique<sup>9</sup> d'un fragment) passent inaperçus aux yeux de certains élèves. Pour ceux-là, il est dès lors difficile de discriminer deux thèses et/ou deux énonciateurs.

Le cas du discours rapporté, polyphonique par essence, est à la fois éclairant et complexe : la distanciation présumée du rapporteur n'est dans la réalité communicationnelle jamais totalement présente<sup>10</sup>. Dans le cadre du discours argumentatif, plus encore, ni le choix des paroles rapportées ni le mode de reformulation ne sont anodins.

Même le discours direct, réputé « objectif » et « fidèle », est incapable de reproduire intégralement l'énonciation initiale, ne serait-ce que parce que le contexte est différent, ou encore parce que les marques phonétiques (accent, débit...) ne sont qu'imparfaitement reproduites (quand elles le sont)<sup>11</sup>. Pour certains auteurs, « *c'est toujours le rapporteur qui mène le jeu* », même si pour d'autres il s'agit plutôt d'une « *gradation qui conduit des discours strictement rapportés à des phénomènes polyphoniques qui font écho à une première énonciation, davantage qu'ils ne la reprennent* »<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative: Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, 123(1), 7-26.

<sup>7</sup> Par opposition aux discours strictement rapportés, qui en réfèrent explicitement à une 1<sup>e</sup> situation d'énonciation, les discours reconstruits font écho à une 1<sup>e</sup> énonciation plus qu'ils ne la reprennent. Il s'agit de propos importés plus ou moins discernables. Ils font allusion à un autre discours, une autre voix, pas toujours très repérable linguistiquement.

<sup>8</sup> Perrin-Schirmer, C., Auricchio, A., & Masseron, C. (2004). La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques. *Pratiques*, 123(1), 171-211.

<sup>9</sup> En particulier, le repérage de l'italique est difficile pour (entre autres) les élèves à besoins spécifiques.

<sup>10</sup> Jespersen, J., & Reichler-Béguelin, M. J. (1997). Argumentation et discours rapporté: présentation d'une séquence didactique. *Pratiques*, 96(1), 101-124.

<sup>11</sup> Combettes, B. (1989). Discours rapporté et énonciation: trois approches différentes. *Pratiques*, 64(1), 111-122.

<sup>12</sup> Jespersen, J., & Reichler-Béguelin, M. J. (1997), *op. cit.*

<sup>13</sup> Perrin-Schirmer, C., et al. (2004), *op. cit.*

Très fréquents dans la presse, les mises en forme du discours rapporté comme l'usage des guillemets sont fluctuants, ce qui peut brouiller les pistes de la polyphonie pour le lecteur en difficulté. On observe ainsi que l'italique pour les paroles rapportées n'est pas toujours employé, que les verbes introducteurs et/ou l'identité explicite du locuteur sont absents (comme c'est le cas à plusieurs reprises dans l'article « *Faut-il interdire le smartphone à l'école ?* » exploité dans l'épreuve non certificative 2021), ou encore que les guillemets introduisent un discours hypothétique<sup>14</sup> :

Des discussions ont alors été entamées en conseil de participation, impliquant le pouvoir organisateur, professeurs, parents, et élèves, pour arriver à une conclusion : « *Finalemnt, on a décidé de tenter l'expérience. Alors les débuts ne furent pas simples. (...)* » Extrait de « *Faut-il interdire le smartphone à l'école ?* », article exploité dans l'épreuve non certificative 2021.

Un visuel affirme que Christine Lagarde, actuelle présidente de la Banque Centrale Européenne (BCE) et ex-ministre de l'Économie, aurait déclaré « Les personnes âgées vivent trop longtemps et il y a un risque pour l'économie mondiale, il faut faire quelque chose ». <<https://journalistessolidaires.com/enquetes/christine-lagarde-veut-elle-debarrasser-despersonnes- agees/srecbtxumYeG5uQyYw>>

« Vous êtes ingrats ! Oubliez-vous ce fonds d'urgence fixé pour l'ensemble des professions de la culture au montant de 8.400.000 € ? » pourriez-vous nous rétorquer... <[https://www.rtb.be/info/opinions/detail\\_les-employeurs-des-arts-de-la-scene-signent-une-lettre-adressee-a-pierre-yves-jeholet?id=10497031](https://www.rtb.be/info/opinions/detail_les-employeurs-des-arts-de-la-scene-signent-une-lettre-adressee-a-pierre-yves-jeholet?id=10497031)>

Habituellement (mais pas toujours) employés pour encadrer une citation, les guillemets endossent d'autres fonctions qu'il est nécessaire de comprendre pour construire une interprétation : ils sont une marque d'autonymie (le mot « *vélo* »), de dénomination (on appelle « *vélo* » un moyen de transport à deux roues... ; le roman « *L'Étranger* »...), mais également de polyphonie et de modalisation<sup>15</sup>.

En attirant l'attention du lecteur, les guillemets veulent signaler que « le discours ne coïncide pas avec lui-même (...). Pour découvrir la raison d'emploi des guillemets, le lecteur est obligé de prendre en considération le contexte ainsi que le genre discursif dans lequel ils apparaissent »<sup>16</sup>, ce qui nécessite une certaine complicité entre l'auteur et le lecteur, et ce qui peut laisser libre la voie à plusieurs interprétations.

D'ordinaire, l'intox ne menaçait « que » les démocraties. Aujourd'hui, elle est mortelle. <<https://plus.lesoir.be/288321/article/2020-03-18/coronavirus-aujourd'hui-les-fake-news-tuent-des-gens>>

Ces acteurs ont proposé gratuitement des outils, logiciels et contenus numériques, profitant de l'aubaine pour introduire à l'école des contenus et outils d'habitude jalousement protégés par des barrières d'accès telles le prix de licence d'utilisation. Une « première dose » dont un effet pervers est la mise en place insidieuse d'une dépendance. <[https://www.rtb.be/info/opinions/detail\\_enseignement-des-outils-numeriques-sous-licence-libre-pour-une-formation-citoyenne-critique-et-responsable-des-la-rentree?id=10537655](https://www.rtb.be/info/opinions/detail_enseignement-des-outils-numeriques-sous-licence-libre-pour-une-formation-citoyenne-critique-et-responsable-des-la-rentree?id=10537655)>

<sup>14</sup> Komur, G. (2004). Les modes du discours rapporté dans la presse et leurs enjeux polyphoniques. *Pratiques*, 123(1), 57-74.

Komur, G. (2009). Que se cache-t-il sous les guillemets dans la presse écrite française?. *Synergies Pologne*, 2(6), 69-78.

<sup>15</sup> Rinck, F., & Tutin, A. (2007). Annoter la polyphonie dans les textes: le cas des passages entre guillemets. *Corpus*, (6), 79-100.

<sup>16</sup> Komur, G. (2009), *op. cit.*, p.72.

Les guillemets peuvent ainsi être au service de l'ironie<sup>17</sup> :

L'ancien ministre « socialiste » de la présidence Hollande a été condamné en 2018 pour fraude fiscale et blanchiment de fraude fiscale. (*Moustique*, 10/03/2021)

Ancien trésorier de la campagne présidentielle de Sarkozy, Éric Woerth a reconnu devant les juges instruisant l'affaire des fonds libyens avoir distribué plusieurs dizaines de milliers d'euros d'argent liquide à des salariés de la campagne. De l'argent d'origine anonyme et « tombé du ciel ». (*Moustique*, 10/03/2021)

Liées au contexte linguistique ou extralinguistique (en rapport avec le contexte culturel ou idéologique) et/ou aux procédés typographiques (guillemets, points de suspension ou d'exclamation), les marques de l'ironie peuvent être subtiles et, de ce fait, difficilement repérables par les élèves<sup>18</sup>.

Enfin, il est une voix qui pose des difficultés aux élèves : celle du « on », pronom polysémique par excellence.<sup>19</sup> En effet, il désigne un ensemble de personnes identifiées ou pas et il peut être difficile pour les élèves de comprendre qui « s'y cache ». Le petit texte accessible par ce lien illustre cette polyphonie et peut donner des pistes d'activité : <<https://www.projet-voltaire.fr/culture-generale/etymologie-forme-sens-accord-du-pronom-on/>>

### Quelques remarques didactiques

- Le repérage des moyens linguistiques permet au lecteur d'appréhender dans quelle mesure le locuteur adhère (ou pas) à la thèse qu'il expose : la ponctuation, le conditionnel comme expression du doute, certains verbes d'opinion (*prétendre, se figurer...*) et modalisateurs (*peut-être, paraît-il...*), l'ironie, les syntagmes attributifs (*selon un tel ...*)... sont des moyens qui doivent être explicités<sup>20</sup> et éventuellement réinvestis dans des productions telles que le compte-rendu critique<sup>21</sup>.
- L'exercice de la concession développe les compétences de compréhension des élèves. Classifier et/ou produire des arguments et des contre-arguments en trois catégories, par exemple (approbation, concession, réfutation) pousse l'élève à se décentrer et à nuancer ses pratiques argumentatives<sup>22</sup>.
- « L'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur. »<sup>23</sup> Pour aborder les phénomènes polyphoniques, il faut donc aider les élèves à distinguer :
  - le locuteur, responsable du discours général de l'argumentation, et d'éventuels locuteurs secondaires (dans les discours directs ou dans les discours indirects explicites) ;
  - les énonciateurs, voix que le locuteur principal « convoque » pour exprimer des points de vue différents<sup>24</sup>.
- Plutôt que des exercices décontextualisés de transformation discours direct ↔ discours indirect, il apparaît plus riche d'insérer l'approche du discours rapporté dans sa fonction communicative, car « *savoir à qui incombe la responsabilité de dire est en effet crucial dans une argumentation* »<sup>25</sup>. Le choix de tel ou tel mode de discours rapporté n'est par ailleurs pas non plus anodin et peut faire l'objet d'une réflexion menée avec les élèves<sup>26</sup>.
- Le travail sur le décodage de l'ironie peut également faire l'objet d'exercices de production, en demandant aux élèves de produire des énoncés ironiques courts (mise en mots de l'antiphrase) et/ou en leur demandant de créer des comparaisons ironiques sur le modèle « aimable comme une porte de prison ».

<sup>17</sup> On définit habituellement l'ironie comme le fait de dire le contraire de ce qu'on pense dans le but de se moquer, d'attaquer, de dénoncer... mais certains procédés litotiques ou hyperboliques peuvent être assimilés à de l'ironie (« *Tu as pris des couleurs* » à quelqu'un qui a manifestement pris un gros coup de soleil). L'ironie peut également être un moyen d'instaurer une certaine complicité entre l'auteur et le lecteur.

<sup>18</sup> à <sup>20</sup> Perrin-Schirmer, C., et al. (2004), *op. cit.*

<sup>21</sup> à <sup>22</sup> Jespersen, J., & Reichler-Béguelin, M. J. (1997), *op. cit.*

<sup>23</sup> Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit, p. 204.

<sup>24</sup> Perrin-Schirmer, C., et al. (2004), *op. cit.*

<sup>25</sup> Jespersen, J., & Reichler-Béguelin, M. J. (1997), *op. cit.*

<sup>26</sup> Combettes, B. (1989), *op. cit.*

# 4

## PROPOSITIONS DIDACTIQUES

### VUE D'ENSEMBLE

- Activité 1 : Repérer deux thèses inverses
- Activité 2 : Cinq exercices oraux ciblés
- Activité 3 : L'ironie
- Activité 4 : Approche via des textes plus longs

## 4.1 | ACTIVITÉ 1 : REPÉRER DEUX THÈSES INVERSES

### Exercice

Dans le texte *Faut-il interdire le smartphone à l'école ?*<sup>27</sup>, les élèves sont amenés à repérer les deux thèses en présence (pour le smartphone à l'école = th1 ; contre le smartphone à l'école = th2) et à sélectionner les arguments qui appuient l'une ou l'autre thèse.

a) *Surlignez les thèses en différentes couleurs (thèse 1 <> thèse 2).*

b) *Reformulez les deux thèses.*

➔ Il faut autoriser le smartphone à l'école / Il faut interdire le smartphone à l'école

c) *Attribuez les différents arguments à l'une ou l'autre thèse.*

➔ Les deux thèses sont exposées avec une argumentation, puis les deux intervenants nuancent leur propos en faisant des concessions.

d) *Commentez le volume de texte (importance quantitative) occupé par chaque thèse.*

➔ Dans ce cas, la répartition est assez équilibrée.

e) *Schématisez la structure du texte.*

➔ Le texte est articulé sur l'exposé des deux thèses, suivi de l'expression de nuances de celles-ci :

1. Intro

2. Thèse 1

3. (Argument 1)

4. Récit de la mise en œuvre avec une trace d'intention persuasive

5. Thèse 2

6. Arguments 2

7. Nuances 2

8. Nuances 1

f) *Envisagez dans quelle mesure le journaliste adhère (ou pas) à la thèse qu'il expose.*

➔ Ici, le locuteur (le journaliste) est neutre : on ne peut pas percevoir dans sa voix une prise de position. La place égale donnée aux deux énonciateurs (directeur et sociologue) en est une trace. L'absence de conclusion en est une autre. Toutefois, l'intertitre pourrait laisser penser que le journaliste penche pour la thèse du sociologue.

Le texte proposé fournit l'occasion d'introduire les notions de locuteur et d'énonciateur.

---

<sup>27</sup> Texte en annexe

### ***Faut-il interdire le smartphone à l'école ?***

Les smartphones sont dégainés de plus en plus tôt dans les écoles et dans les cours de récré... C'est une réalité. Alors faut-il lutter contre ce phénomène ? Pour certains, il faut interdire purement et simplement son utilisation dans l'enceinte de l'école. Pour d'autres, c'est une fausse bonne idée. Dans Soir Première, on en a parlé avec le directeur d'une école de Liège et avec un professeur de sociologie de l'éducation à l'ULiège.

Dans cette école liégeoise, on a pris une décision stricte : interdire les téléphones dans l'établissement. Comme l'explique son directeur, cela a été décidé suite à un constat : "Nous remarquons qu'il y avait un déficit au niveau du lien social. La cour ne permettait plus la création de ce lien social tellement les élèves étaient sur leur téléphone. Ils étaient dix alignés sur un banc, et ils ne se parlaient pas. C'est un non-sens".

Des discussions ont alors été entamées en conseil de participation, impliquant le pouvoir organisateur, professeurs, parents, et élèves, pour arriver à une conclusion : "Finalement, on a décidé de tenter l'expérience. Alors les débuts ne furent pas simples. Il y a eu de l'opposition, de la résistance. Mais aujourd'hui, force est de constater qu'il n'y en a presque plus. On avait convenu de faire une première évaluation au bout d'un an, pour savoir si on continuait ou pas. Et il a été décidé de poursuivre en ce sens, avec toutefois des accommodements".

"Un combat perdu d'avance et inutile"

Le sociologue n'a pas la même vision que le directeur : "L'interdire purement et simplement, c'est un combat perdu d'avance, et inutile. Le téléphone, il est là. Plus de 95% des jeunes en possèdent un. C'est un objet du quotidien, et on voit qu'il a une série de fonctions. Selon moi, l'école doit aussi être un endroit où on apprend à s'en servir. Même si, bien sûr, l'approche ne sera pas du tout la même avec des élèves qui entrent en première année de secondaire qu'avec des élèves de rhéto".

Attention, pour lui, l'idée n'est pas de laisser tout faire : "Il faut établir des règles, une sorte de modus vivendi dans lequel chacun va trouver sa part. Ces règles doivent être trouvées suite au dialogue, et doivent permettre de tendre vers une utilisation rationnelle et avertie. Car certaines utilisations ne dépendent pas du Règlement d'une école. Je pense par exemple au fait de se prendre en photo et de les publier sur les réseaux sociaux. Ça, ce n'est pas l'école qui l'interdit, ce sont des dispositions qui valent pour la société dans son ensemble. Il faut apprendre à l'élève à faire le tri. Un sms à un pote, ce n'est pas la même chose que poster une vidéo gênante du prof de math sur Facebook".

Pour le directeur, cette prévention peut se faire même dans les écoles où les téléphones sont interdits : "L'un n'est pas indissociable de l'autre. En termes de prévention, on collabore aussi avec des acteurs qui travaillent sur ces notions-là. On parle de l'utilisation du gsm à l'école. Ce n'est pas un sujet tabou".

Camille Toussaint,  
Publié le mercredi 05 juin 2019 à 19h37,

Source : <[https://www.rtbf.be/info/belgique/detail\\_faut-il-interdire-le-smartphone-a-l-ecole?id=10239342](https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_faut-il-interdire-le-smartphone-a-l-ecole?id=10239342)>

## 4.2 | ACTIVITÉ 2 : CINQ EXERCICES ORAUX CIBLÉS

Nous proposons un travail sur des énoncés courts, permettant de cibler un mécanisme précis, puis dans un second temps nous proposons de travailler sur des textes complets dans lesquels ces notions seront mobilisées.

Ces exercices gagneraient à être réalisés soit en grand groupe, avec une discussion collective, ou oralement en sous-groupes. Il serait en tout cas intéressant de privilégier des échanges interprétatifs entre les élèves.

### **Exercice 1 : reconnaissance des énonciateurs dans des énoncés stéréotypés**

*Identifiez les personnes ou le groupe social susceptibles d'énoncer les propos suivants sérieusement, sans intention humoristique.*

- a) Les jeunes ne font plus d'efforts.
- b) Les profs sont toujours en vacances.
- c) Les ados ne lisent plus.
- d) Maigrir, c'est une question de volonté.
- e) Les adultes croient toujours avoir raison.
- f) Les hommes, tous les mêmes !
- g) Quand on voit les températures glaçantes qu'on a eu cet hiver, comment peut-on croire au réchauffement climatique ?
- h) De nos jours, dès qu'un appareil est en panne, on le jette et on en achète un nouveau.
- i) Manger de la viande, c'est avoir du sang sur les mains.

Pour chaque item, il s'agit de faire l'hypothèse d'un énonciateur. Dans le travail de sous-groupe, il serait intéressant d'inviter les élèves à argumenter sur le caractère réaliste ou pas de leurs hypothèses.

## **Exercice 2 : distanciation vis-à-vis des propos dans une série d'énoncés**

Formulez, pour chaque énoncé, ce que pense le locuteur-énonciateur (Lé1) et ce que pense l'énonciateur rapporté. *Surlignez les indices qui montrent que le locuteur n'assume pas les propos de l'énonciateur (soit qu'il les met en doute, soit qu'il les conteste).*

### **Exemple :**

D'après ma mère, tu viendras nous voir la semaine prochaine.

Énonciateur : [Ma mère : « Tu viendras nous voir la semaine prochaine ».]

Locuteur : [Je te demande confirmation de ce que ma mère dit, car personnellement je doute que tu viennes nous voir la semaine prochaine.]

- a) Contrairement à ce que tu penses, Lara ne compte pas partir à l'étranger.
- b) À en croire les journaux, l'Euro 2020 aura lieu au Royaume-Uni.
- c) Aux dernières nouvelles, les épreuves externes seraient annulées !
- d) Si je vous ai bien compris, mes problèmes intestinaux sont d'origine psychosomatique ?
- e) Autrement dit, je dois me farcir les cinq-cents pages pour demain.
- f) Que ce médicament soit efficace, c'est possible, mais pour l'instant c'est loin d'être prouvé.
- g) Pour Medhi, il n'y a aucun doute : il faut tout recommencer !
- h) On chuchote dans le quartier que le boulanger trompe sa femme.
- i) La prof de math, si on l'écoutait, il faudrait travailler quatre heures tous les soirs.
- j) L'arbitre prétend qu'il y a hors-jeu.
- k) On m'a dit que ce smartphone ne valait pas son prix.
- l) L'entraînement « intensif » n'a duré que dix minutes !
- m) Cette « concertation » n'en avait vraiment que le nom !
- n) L'arbitre a sifflé un pénalty. Neymar aurait touché la balle de la main !?

### **Exercice 3 : distinction des locuteurs et des énonciateurs**

Voici plusieurs énoncés. Ils affirment tous quelque chose au sujet du travail d'Emma.

- Dans certains énoncés, le locuteur assume ce qui est affirmé.
- Dans d'autres énoncés, le locuteur doute plus ou moins fortement.
- Dans les derniers énoncés, le locuteur manifeste un avis contraire.

Analysez les énoncés proposés :

a) du point de vue de la distance locuteur / énonciateur ;

b) en rappelant le procédé de distanciation qui permet l'interprétation obtenue.

#### **Exemple :**

*Emma travaille.*

➔ *Le locuteur = l'énonciateur 1 (é1) : dans ce cas-ci, le locuteur assume ce qui est affirmé.*

*J'ai rencontré Emma. Elle m'a assuré qu'elle travaillait. Je demeure sceptique.*

➔ *L = je l = é2 : dans ce cas-ci, le locuteur doute plus ou moins fortement (utilisation du discours rapporté et position ouvertement sceptique).*

- J'ai vu Emma. Elle étudie.
- J'ai vu Emma. Il paraît qu'elle étudie.
- Emma étudierait.
- J'ai vu Emma: elle doit étudier pour son examen.
- En ce moment, Emma doit étudier.
- J'ai vu Emma qui m'a affirmé qu'elle étudiait.
- Emma ? On dit qu'elle étudie.
- J'ai vu Emma. « J'étudie » m'a-t-elle dit...
- J'ai vu Emma. Elle étudierait.
- Emma ? Elle « étudie ».
- Emma ? Sa mère s'imagine qu'elle étudie...
- Elle prétend étudier.

*On pourrait proposer aux élèves un exercice de production collaborative sur le même principe (une situation et des « gammes » d'énoncés).*

**Exemple :** *variations autour de l'incendie criminel d'un magasin ➔ Le propriétaire accuse un concurrent d'avoir incendié son magasin / Un magasin en feu : incendie criminel ? / Incendie d'un magasin : accidentel ou volontaire ? ...*

#### **Exercice 4 : attribution des jugements de valeur à l'énonciateur censé les assumer**

À qui convient-il d'attribuer le jugement de valeur représenté par le mot souligné ?



**Remarque :**

- Dans certains cas, la réponse est indécidable. Expliquez alors le motif de l'ambiguïté.

Il s'agit ici de relever l'ambiguïté de certains énoncés dont l'interprétation varie selon qu'on attribue les jugements en italiques à l'un ou à l'autre des énonciateurs. Ainsi dans **b** :

- Sam a enfin trouvé un appartement au loyer qu'il juge *abordable*.
- Sam a enfin trouvé un appartement dont, aux yeux du locuteur, le loyer est *abordable*.

Cette ambiguïté est généralement levée par le contexte.

- Sam trouve *superbe* la coiffure d'Emma.
- Sam a enfin trouvé un appartement au loyer *abordable*.
- Sam a rencontré Emma: son *salaud* de frère a recommencé.
- Sam et Emma ont longuement discuté : aucune décision sérieuse n'a été prise, c'est vraiment *inquiétant*.
- Sam a vu Emma. Il faut, *indiscutablement*, appeler le médecin.

## **Exercice 5 : travail sur les titres de presse**

Recherchez les déclarations éventuellement synthétisées par ces titres. Le titre d'un article annonce souvent les "voix" qui seront convoquées dans l'article.

Cet exercice est basé sur des titres récoltés dans la presse du jour lors de sa rédaction. Il serait judicieux de l'actualiser pour favoriser les liens avec l'actualité.

- a) Le camp d'al-Hol en Syrie est hors de contrôle : « Daech est devenu maître des lieux »<sup>28</sup>
- b) Des milliers de jeunes rassemblés à la Boverie à Liège : « Ici, c'est même plus que le nouveau carré, il y a encore plus de monde »<sup>29</sup>
- c) Jusqu'à 130 euros par mois, le fisc précise les indemnités de télétravail<sup>30</sup>
- d) Australie : pour stimuler le tourisme, Qantas propose « des vols mystères » où vous ne savez pas où vous atterrirez<sup>31</sup>
- e) Comité de concertation : Joachim Coens plaide pour une bulle de 10 en extérieur<sup>32</sup>
- f) De sa cellule, l'opposant russe Navalny assure aller « bien »<sup>33</sup>
- g) Coronavirus: désaccord entre Alain Maron et Wouter Beke sur la stratégie de vaccination<sup>34</sup>
- h) États-Unis: la police alerte sur le « projet d'une milice » de « forcer l'entrée » du Capitole le 4 mars<sup>35</sup>

Il peut être intéressant de faire remarquer aux élèves les différents usages des guillemets.

<sup>28</sup> <https://www.rtb.be/info/monde>, 3 mars 2021.

<sup>29</sup> <https://www.rtb.be/info/regions>, 3 mars 2021.

<sup>30</sup> <https://www.rtb.be/info/economie>, 3 mars 2021.

<sup>31</sup> <https://www.rtb.be/info/insolites>, 3 mars 2021.

<sup>32</sup> <https://www.lesoir.be>, 3 mars 2021.

<sup>33</sup> <https://www.lesoir.be>, 3 mars 2021.

<sup>34</sup> <https://www.lesoir.be>, 3 mars 2021.

<sup>35</sup> <https://www.rtb.be/info/monde>, 3 mars 2021.

## 4.3 | ACTIVITÉ 3 : L'IRONIE

Selon le Robert, l'ironie est *“une manière de se moquer de quelqu'un ou de quelque chose en disant le contraire de ce qu'on veut exprimer.”* Certains procédés litotiques ou hyperboliques peuvent également être assimilés à de l'ironie.

Les élèves éprouvent souvent des difficultés à comprendre l'ironie, le deuxième degré. Ils restent à un niveau de lecture littérale. L'appel à des textes dont l'interprétation littérale conduit à une telle énormité qu'on en est obligé de chercher un autre sens est une piste intéressante pour faire prendre conscience aux élèves des mécanismes de l'ironie.

### | DEUX EXERCICES ORAUX CIBLÉS

#### **Exercice 1 : mettre l'accent sur le rôle du contexte**

*Imaginez une situation dans laquelle les énoncés suivants seraient ironiques.*

- a) Vous avez eu du beau temps ?
- b) Bref, c'était une lecture passionnante !
- c) Tu as bonne mine !
- d) Quelle élégance !
- e) Bravo pour votre ponctualité.
- f) Vu que vous m'avez écouté très attentivement, on peut passer aux exercices.
- g) Bon appétit !

## **Exercice 2 : identifier les procédés de l'ironie**

*Imaginons une personne rencontrant un ami présentant un gros coup de soleil. Pour chacun de ces énoncés, identifiez si le procédé utilisé relève de l'opposition (dire le contraire de ce que l'on pense), de la litote ou de l'hyperbole. Quels sont les indices (verbaux, typographiques...) qui orientent la compréhension de l'ironie ?*

- a) Tu as pris des couleurs !
- b) Je vois que tu as suivi les recommandations des dermatologues...
- c) Tu as passé tes vacances dans un four ?
- d) Quel beau bronzage !
- e) Sois content : le rouge est à la mode, cette année.
- f) Ça ne doit même pas faire mal, tiens !
- g) Je pense pouvoir cuire un œuf sur ton front.
- h) Tu as bonne mine !
- i) Je constate que tu as « bronzé »...

## | À PARTIR D'UNE LETTRE DE J.-J. ROUSSEAU

Paris, le 20 décembre 1754

À Monsieur le Comte de Lastic,

Sans avoir, l'honneur, monsieur, d'être connu de vous, j'espère qu'ayant à vous offrir des excuses et de l'argent, ma lettre ne saurait être mal reçue.

J'apprends que Mademoiselle de Cléry a envoyé de Blois un panier à une bonne vieille femme, nommée madame Le Vasseur, et si pauvre qu'elle demeure chez moi ; que ce panier contenait, entre autres choses, un pot de vingt livres de beurre ; que le tout est parvenu, je ne sais comment, dans votre cuisine ; que la bonne vieille, l'ayant appris, a eu la simplicité de vous envoyer sa fille, avec la lettre d'avis, vous redemander son beurre, ou le prix qu'il a coûté ; et qu'après vous être moqué d'elle, selon l'usage, vous et madame votre épouse, vous avez, pour toute réponse, ordonné à vos gens de la chasser.

J'ai tâché de consoler la bonne femme affligée, en lui expliquant les règles du grand monde et de la grande éducation ; je lui ai prouvé que ce ne serait pas la peine d'avoir des gens, s'ils ne servaient à chasser le pauvre quand il vient réclamer son bien ; et, en lui montrant combien justice et humanité sont des mots roturiers, je lui ai fait comprendre, à la fin, qu'elle est trop honorée qu'un comte ait mangé son beurre. Elle me charge donc, monsieur, de vous témoigner sa reconnaissance de l'honneur que vous lui avez fait, son regret de l'importunité qu'elle vous a causée, et le désir qu'elle aurait que son beurre vous eût paru bon.

Que si, par hasard, il vous en a coûté quelque chose pour le port du paquet à elle adressée, elle offre de vous le rembourser, comme il est juste. Je n'attends là-dessus que vos ordres pour exécuter ses intentions, et vous supplie d'agréer les sentiments avec lesquels j'ai l'honneur d'être, etc.

Jean-Jacques Rousseau

Quelques suggestions de questions ou d'activités d'exploitation :

- Quelle a été l'intention de J.-J. Rousseau quand il a écrit cette lettre ?
- Que reproche madame Le Vasseur au comte de Lastic ? Est-ce justifié ?
- Face à la fille de madame Le Vasseur, quelles ont été les réactions du Comte ?
- Quelles justifications le comte aurait-il pu trouver à ses réactions ?
- Souligne les phrases ou expressions qui démontrent que J.-J. Rousseau est ironique.
- Activité d'écriture :** Choisis une proposition ci-dessous et imagine une lettre de réponse :
  - du comte de Lastic à J.-J. Rousseau,
  - de madame Le Vasseur au comte de Lastic,
  - du comte de Lastic à madame Le Vasseur.

Le même exercice pourrait être adapté, par exemple, pour ce texte plus long, mais peut-être à l'ironie plus accessible : « Modeste proposition » de Jonathan Swift (de son titre complet *Modeste proposition pour empêcher les enfants des pauvres en Irlande d'être à la charge de leurs parents ou de leur pays et pour les rendre utiles au public*, ce pamphlet a été publié par Swift en 1729) : <https://www.oeuvresouvertes.net/spip.php?article1700>

## 4.4 | ACTIVITÉ 4 : APPROCHE VIA DES TEXTES PLUS LONGS

### | OBSERVATION DES STRUCTURES ARGUMENTATIVES

Comme déjà travaillé plus haut (page 13) en lien direct avec l'épreuve externe non certificative de lecture, il est intéressant d'observer d'abord la structure argumentative générale du texte.

Dans un premier temps, avec une visée progressive, choisir un texte présentant deux thèses clairement opposées permet un repérage plus facile. Le texte « Le ou la Covid »<sup>36</sup> (dans son intégralité ou via un extrait) s'y prête bien.

#### **Exercice : Dans un texte argumentatif fondé sur deux thèses inverses :**

- a) surlignez les thèses en différentes couleurs ;
- b) reformulez les deux thèses ;
- c) localisez les marqueurs d'organisation textuelle ;
- d) attribuez les différents arguments à l'une ou l'autre thèse ;
- e) commentez le volume de texte occupé par chaque thèse ;
- f) schématisez la structure du texte ;
- g) réalisez un tableau à deux colonnes reprenant les arguments « pour » et « contre ».

LES « POUR »	LES « CONTRE »

<sup>36</sup> Texte en annexe

## | REPÉRAGE DES INDICES DE POLYPHONIE DANS LES TEXTES

Les textes riches en discours rapportés s’y prêtent particulièrement<sup>37</sup> :

- Faut-il encourager le smartphone en classe plutôt que l’interdire?
- À quoi sert l’école ? Aïe, aïe, aïe, les enfants nous répondent!
- Le ou la covid ? Cluster ou foyer ? Le vocabulaire de la crise sanitaire vous interpelle.

### **Exercice :**

a) Repérez les indices visuels de la présence de discours strictement rapportés.

b) Repérez les indices de discours reconstruits.

c) Identifiez les « personnes » polyphoniques (ex : qui est le ON ? qui est le NOUS ?).

d) Surlignez dans le texte les différentes “voix” :

- le locuteur 1 (qui prend en charge le discours général) ;
- l’énonciateur 1 (qui exprime son avis personnel) ;
- les locuteurs 2 (dont on rapporte les propos en discours direct ou indirect) ;
- Les énonciateurs 2 (“voix” non explicitement identifiées dont on évoque les propos sans les reproduire.).

### **Remarques :**



- Les quatre voix ne sont pas toujours présentes dans tous les textes. Dans des textes plus complexes, des mécanismes d’enchâssement peuvent être observés, dans lesquels les locuteurs 2 peuvent eux-mêmes jouer le rôle de locuteur 1 en reprenant les propos d’un “locuteur 3”.
- Le texte « À quoi sert l’école ? » montre particulièrement bien que le Locuteur (intervieweur) peut, subtilement, émettre son opinion tout en semblant à priori s’effacer devant les propos de jeunes interviewés.

**Exemple de question :** Le Ligeur est le journal de la Ligue des Familles, destiné aux parents. Au-delà des voix de Gaspard, Issa, etc., que dit la voix “cachée” qui s’adresse aux parents ?

<sup>37</sup> Texte en annexe

## Corrigé du repérage de voix :

**Le locuteur 1** : qui prend en charge le discours général.

**Les locuteurs 2** : dont on rapporte les propos en discours direct ou indirect.

**Les énonciateurs 2** : "voix" non explicitement identifiées dont on évoque les propos sans les reproduire.

### ***Faut-il encourager le smartphone en classe plutôt que l'interdire ?***

Denis a 16 ans. Pendant six mois, il a étudié dans une école au Canada. "Là-bas, l'approche est très différente", explique-t-il. "On pouvait avoir notre GSM en classe, dans les couloirs, tout le temps".

Depuis quinze ans, le Canada investit beaucoup pour équiper les écoles d'ordinateurs et de tableaux interactifs. Désormais, de nombreuses écoles encouragent les élèves à venir avec leur propre matériel. Les enseignants mettent leurs cours en ligne et les enrichissent de photos ou de vidéos. "Plus besoin de prendre des notes, explique Denis, tout ce que le prof écrit sur son tableau interactif est immédiatement copié sur le site de l'école".

Exercices en ligne - à faire à la maison ou en classe - corrections en direct par l'enseignant, possibilité de poser des questions à distance ou de travailler avec d'autres élèves sur un projet collaboratif... Les possibilités qu'ouvrent les smartphones sont nombreuses.

"Le smartphone, c'est un outil multitâches", confirme une enseignante qui enseigne le français à Ans. "On est là pour former des citoyens qui vont entrer dans une société où le numérique est omniprésent".

L'école n'autorise pas les élèves à téléphoner dans les couloirs mais permet aux enseignants d'utiliser, dans leurs cours, leurs GSM ou les tablettes dont l'école s'est dotée. "Il y a beaucoup d'applications qui permettent de faire des exercices interactifs en classe", dit l'enseignante. "Cela permet de faire participer tous les élèves alors que si je sollicite leurs réponses oralement, seuls quelques-uns lèveront le doigt".

Conseillère pédagogique au numérique au sein de Wallonie-Bruxelles Enseignement, cette enseignante connaît une foule d'applications utilisables en classe, pour des exercices de dictée ou compréhension à l'audition. "Quand un élève me demande s'il peut chercher la définition d'un mot sur son smartphone, j'estime que j'ai tout gagné".

L'enseignante ne nie pas que les GSM sont aussi une source de distraction. Mais en d'autres temps les élèves dessinaient ou "jouaient à Oxo" quand ils s'ennuyaient pendant les cours. "Quand l'enseignant parvient à mobiliser ses élèves, ils ne vont pas voir ailleurs", pense-t-elle.

Robin Cornet,

Publié le mardi 04 septembre 2018 à 21h43

Source : <[https://www.rtbef.be/info/dossier/veys/detail\\_faut-il-encourager-le-smartphone-en-classe-plutot-que-de-l-interdire?id=10010757](https://www.rtbef.be/info/dossier/veys/detail_faut-il-encourager-le-smartphone-en-classe-plutot-que-de-l-interdire?id=10010757)>

# 5

## ANNEXES

### ***Faut-il interdire le smartphone à l'école ?***

Camille Toussaint

Publié le mercredi 05 juin 2019 à 19h37

**Les smartphones sont dégainés de plus en plus tôt dans les écoles et dans les cours de récré... C'est une réalité. Alors faut-il lutter contre ce phénomène ? Pour certains, il faut interdire purement et simplement son utilisation dans l'enceinte de l'école. Pour d'autres, c'est une fausse bonne idée. Dans Soir Première, on en a parlé avec le directeur d'une école de Liège et avec un professeur de sociologie de l'éducation à l'ULiège.**

Dans cette école liégeoise, on a pris une décision stricte : interdire les téléphones dans l'établissement. Comme l'explique son directeur, cela a été décidé suite à un constat : "*Nous remarquons qu'il y avait un déficit au niveau du lien social. La cour ne permettait plus la création de ce lien social tellement les élèves étaient sur leur téléphone. Ils étaient dix alignés sur un banc, et ils ne se parlaient pas. C'est un non-sens*".

Des discussions ont alors été entamées en conseil de participation, impliquant le pouvoir organisateur, professeurs, parents, et élèves, pour arriver à une conclusion : "*Finally, on a décidé de tenter l'expérience. Alors les débuts ne furent pas simples. Il y a eu de l'opposition, de la résistance. Mais aujourd'hui, force est de constater qu'il n'y en a presque plus. On avait convenu de faire une première évaluation au bout d'un an, pour savoir si on continuait ou pas. Et il a été décidé de poursuivre en ce sens, avec toutefois des accommodements*".

"Un combat perdu d'avance et inutile"

Le sociologue n'a pas la même vision que le directeur : "*L'interdire purement et simplement, c'est un combat perdu d'avance, et inutile. Le téléphone, il est là. Plus de 95 % des jeunes en possèdent un. C'est un objet du quotidien, et on voit qu'il a une série de fonctions. Selon moi, l'école doit*

*aussi être un endroit où on apprend à s'en servir. Même si, bien sûr, l'approche ne sera pas du tout la même avec des élèves qui entrent en première année de secondaire qu'avec des élèves de rhéto".*

*Attention, pour lui, l'idée n'est pas de laisser tout faire : "Il faut établir des règles, une sorte de modus vivendi dans lequel chacun va trouver sa part. Ces règles doivent être trouvées suite au dialogue, et doivent permettre de tendre vers une utilisation rationnelle et avertie. Car certaines utilisations ne dépendent pas du Règlement d'une école. Je pense par exemple au fait de se prendre en photo et de les publier sur les réseaux sociaux. Ça, ce n'est pas l'école qui l'interdit, ce sont des dispositions qui valent pour la société dans son ensemble. Il faut apprendre à l'élève à faire le tri. Un sms à un pote, ce n'est pas la même chose que poster une vidéo gênante du prof de math sur Facebook".*

*Pour le directeur, cette prévention peut se faire même dans les écoles où les téléphones sont interdits : "L'un n'est pas indissociable de l'autre. En termes de prévention, on collabore aussi avec des acteurs qui travaillent sur ces notions-là. On parle de l'utilisation du gsm à l'école. Ce n'est pas un sujet tabou".*

Source : <<https://www.rtbf.be/article/faut-il-interdire-le-smartphone-a-l-ecole-10239342?id=10239342>>

## ***Faut-il encourager le smartphone en classe plutôt que l'interdire ?***

Robin Cornet

Publié le mardi 04 septembre 2018 à 21h43

Denis a 16 ans. Pendant six mois, il a étudié dans une école au Canada. "Là-bas, l'approche est très différente", explique-t-il. "On pouvait avoir notre GSM en classe, dans les couloirs, tout le temps".

Depuis quinze ans, le Canada investit beaucoup pour équiper les écoles d'ordinateurs et de tableaux interactifs. Désormais, de nombreuses écoles encouragent les élèves à venir avec leur propre matériel. Les enseignants mettent leurs cours en ligne et les enrichissent de photos ou de vidéos. *"Plus besoin de prendre des notes, explique Denis, tout ce que le prof écrit sur son tableau interactif est immédiatement copié sur le site de l'école"*.

Exercices en ligne - à faire à la maison ou en classe - corrections en direct par l'enseignant, possibilité de poser des questions à distance ou de travailler avec d'autres élèves sur un projet collaboratif... Les possibilités qu'ouvrent les smartphones sont nombreuses.

"Le smartphone, c'est un outil multitâche, confirme une enseignante qui enseigne le français à Ans. "On est là pour former des citoyens qui vont entrer dans une société où le numérique est omniprésent".

L'école n'autorise pas les élèves à téléphoner dans les couloirs, mais permet aux enseignants d'utiliser, dans leurs cours, leurs GSM ou les tablettes dont l'école s'est dotée. *"Il y a beaucoup d'applications qui permettent de faire des exercices interactifs en classe"*, dit l'enseignante. *"Cela permet de faire participer tous les élèves alors que si je sollicite leurs réponses oralement, seuls quelques-uns lèveront le doigt"*.

Conseillère pédagogique au numérique au sein de Wallonie-Bruxelles Enseignement, cette enseignante connaît une foule d'applications utilisables en classe, pour des exercices de dictée ou compréhension à l'audition. "Quand un élève me demande s'il peut chercher la définition d'un mot sur son smartphone, j'estime que j'ai tout gagné".

L'enseignante ne nie pas que les GSM sont aussi une source de distraction. Mais en d'autres temps les élèves dessinaient ou "jouaient à Oxo" quand ils s'ennuyaient pendant les cours. *"Quand l'enseignant parvient à mobiliser ses élèves, ils ne vont pas voir ailleurs"*, pense-t-elle.

Source : <[https://www.rtb.be/info/dossier/vevs/detail\\_faut-il-encourager-le-smartphone-en-classe-plutot-que-de-l-interdire?id=10010757](https://www.rtb.be/info/dossier/vevs/detail_faut-il-encourager-le-smartphone-en-classe-plutot-que-de-l-interdire?id=10010757)>

## ***Le ou la covid ? Cluster ou foyer ? Le vocabulaire de la crise sanitaire vous interpelle***

Un article d'Isabelle Huysen, journaliste à la rédaction Info  
Publié le 01/02/2021

Pierre D. écrit régulièrement au service Méditation de la RTBF. Parfois même plusieurs fois par jour. En fait, chaque fois que nous disons ou écrivons LE covid et non pas LA covid : "*3 fois en 23 minutes*", réagit-il. "*On dit LA covid.*". Ou encore : "*Ça fait des dizaines de fois que je vous signale l'erreur de français*", écrit-il. Mais comme Pierre a le sens de l'humour, il n'hésite pas à terminer ses mails par "*À demain*" ou "*À tantôt*"...

Au risque de décevoir Pierre et tous ceux qui nous écrivent pour nous signaler cette erreur de français, les rédactions de la RTBF continueront à parler du covid au masculin. On vous explique pourquoi.

### **Académie française d'un côté, usage courant de l'autre**

Notre téléspectateur assidu, Pierre D., a raison. En mai dernier, l'Académie française a tranché : "covid" est un mot de genre féminin. Et ça s'explique : lorsqu'il s'agit d'un acronyme, c'est-à-dire un mot formé par les initiales abréviatives comme OTAN, JT, c'est le genre du mot principal qui compte. Exemple : on dit LA SNCB puisque c'est la Société Nationale de Chemins de fer Belge. Pour covid, mot anglais, c'est "Corona Virus Disease", soit LA maladie du coronavirus.

Alors pourquoi la RTBF s'obstine-t-elle à encore et toujours parler du covid au masculin ?

"C'est par souci de cohérence, pour ne pas perturber l'oreille", explique Johanne Montay, Responsable Editoriale du service "Sciences/Santé". "Changer de genre pour un terme qu'on a toujours mis au masculin, tant que ça ne fait pas l'unanimité partout et que ça ne paraît pas incongru, on en reste au masculin. Ça ne change pas la face du monde."

Pour François de Brigode, qui reçoit régulièrement des experts sur le plateau du JT de 19h30, la question ne se pose pas vraiment : "*Les experts disent LE covid, car on dit LE virus*". "*Pour Questions en Prime*", Sacha Daout voit aussi défiler de nombreux experts. Il ne se souvient pas qu'un seul d'entre eux ait parlé de LA covid.

Nous ne sommes d'ailleurs pas les seuls à avoir fait ce choix. La majorité des journaux de presse écrite en Belgique francophone parlent DU covid 19. La plupart des télévisions et radios de la communauté Wallonie-Bruxelles le mettent aussi au masculin. En France aussi, un journal comme Le Monde parle DU covid et sur son site, France Info en parle au masculin. Seul le Québec a, dès le départ, fait le choix de le mettre au féminin.

Pour trancher ce débat, nous avons fait appel à Michel Francard. Il est professeur émérite de linguistique à l'UCLouvain. Et il suit de près cette question : "*Dans un mot qui se diffuse aussi rapidement, la force de l'usage est importante. La recommandation de l'Académie Française est arrivée à un moment où LE covid l'emportait très largement dans l'usage*". Alors, devrions-nous, malgré tout, choisir de parler de LA covid ? "*Ce serait tordre la langue que de vouloir imposer, à un moment donné, un usage minoritaire pour un mot largement diffusé*", estime le linguiste.

Voici pourquoi nous continuerons à faire de covid un mot masculin. N'en déplaise à Pierre D.

qui continuera, sans doute, à nous rappeler à l'ordre. Tout en restant attentifs : "À un moment donné, si on devient hérétique en disant LE, il faudra bien qu'on bascule vers le LA", admet Johanne Montay. Mais visiblement, ce n'est pas pour tout de suite.

### **Une crise qui véhicule de nombreux anglicismes**

Au-delà du genre du mot covid, cette crise sanitaire nous aura fait découvrir de nombreux mots venant de l'anglais. Philippe L. se plaint d'ailleurs que "*depuis des mois, nous subissons cet usage inexplicable des lockdown, tracing, testing, cluster [...] De grâce, parlons de confinement, traçage, dépistage, foyer de contamination*".

Et non sans humour, Jy H. nous écrit : "Pourriez-vous traduire le terme cluster en français ou modifier RTBF en RTBA"... A pour anglophone...

C'est vrai que depuis le début de la pandémie, ces anglicismes font partie de notre vocabulaire, au point d'en oublier parfois la compréhension du public.

Nous sommes face à une pandémie générant une quantité de documents devant être accessibles au niveau mondial. D'où l'usage de l'anglais. Michel Francard, linguiste, ne "dégaine" pas à chaque fois qu'il entend un anglicisme. Cela dit, certains termes n'étaient pas toujours très clairs : "*Ce qui m'a gêné, c'est qu'à un moment donné, dans la communication politique, il y a eu tracing, testing, toute une série de mots qui venaient de l'anglais et qui obscurcissaient le langage à un moment où on avait besoin de bien comprendre ce qui se passait et ce qu'il fallait faire*", estime-t-il. À ce moment-là, "*la lisibilité de la langue politique me semble passer par des mots de langue française.*"

Et ce qui vaut pour le langage politique vaut aussi pour le langage médiatique.

Prenons l'exemple du mot "cluster". L'Académie française, encore elle, s'interroge sur l'usage que nous faisons de ce mot : "Les dictionnaires bilingues indiquent que ce mot a, entre autres sens (parmi lesquels celui de "bouquet"), ceux d'"amas", d'"agglomérat", de "groupe", auxquels on pourrait adjoindre des synonymes comme "agrégat" ou "foyer". On recommandera donc vivement l'usage de l'une ou l'autre de ces formes si l'on veut s'adresser à des francophones, plutôt qu'un terme étranger, forcément moins bien compris."

Sur nos antennes et sur notre site web, nous utilisons régulièrement ce terme, "cluster". Mais certains, comme Sacha Daout, préfèrent employer la formule "*zone de contamination*". Pas de règle unique, donc. Le mot "cluster" n'est, en tout cas, pas banni de nos médias. Pourquoi ? "*On s'est adapté au langage utilisé par les experts. Et puis, le mot foyer peut prêter à confusion. Car on a aussi parlé du foyer comme source de contamination*", explique Johanne Montay, responsable éditoriale du service "Sciences/Santé".

Mais ces mots qui nous viennent de l'anglais peuvent nous jouer de mauvais tours. Exemple : distanciation sociale qui nous vient de l'anglais "social distancing". L'ennui, c'est qu'en français, "distanciation" signifie "*le refus de se mêler à d'autres classes sociales*". On comprend dès lors pourquoi l'Académie française, notre bible pour ce sujet, trouve l'expression peu heureuse. Elle préférerait que nous parlions de "*respect des distances de sécurité*" ou de "*distance physique*". Dès le mois de mai 2020, tous les journalistes du service Info/sports ont reçu un mail leur expliquant que "*vu qu'il s'agit de garder une distance de 1,5 m entre deux personnes, on peut privilégier le terme de "distance physique". Plus clair et adapté à la réalité concrète de cette mesure de sécurité.*"

### Ces mots que nous découvrons

Au-delà des mots dont nous avons un usage peu fréquent avant la pandémie, la crise sanitaire nous fait découvrir de nouveaux mots. Depuis plusieurs jours, l'actualité nous amène à parler de "variant". À ne pas confondre avec une "variante", mot que nous connaissons mieux et qui pourrait nous sembler plus logique. Mais "variant" est le terme scientifique exact. Selon Le Petit Robert, il s'agit d'un "*organisme qui se différencie des autres membres de la même espèce par des caractères mineurs*".

Jusque-là, pas de problème. Par contre, comme le fait remarquer Dany G. au service médiation de la RTBF, "si un variant du virus se déclare en Belgique, sera-t-il nommé belge, flamand, Wallon Bruxelles, communauté germanophone, communauté francophone, anversois ou autre ?"

Voilà une bonne question car derrière ce trait d'humour, se cache une vraie problématique. Nous utilisons très souvent le terme de variant britannique, variant sud-africain, variant brésilien. Or, "*ça pourrait paraître stigmatisant, comme Donald Trump qui parle du virus chinois. Associer une nationalité à un variant ou à un virus, ce n'est pas l'idéal*", juge Johanne Montay, très sensible à cette question. Et d'ajouter : "*Imaginons qu'on ait un variant belge ou de Braine-l'Alleud, on ne va pas adorer que le monde entier l'appelle comme ça.*"

On fait quoi, alors ? "Il serait pertinent de dire, par exemple, le variant découvert en Grande-Bretagne ou le variant d'origine britannique."

Message qu'elle souhaiterait faire passer. Sans beaucoup de succès jusqu'à présent... Pas grave pour notre linguiste. Selon Michel Francart, "*ici quand on parle de variant britannique, c'est une localisation géographique, il a été repéré là.*" C'est, en fait, une question de contexte : "*dans la bouche de Trump, c'était clairement stigmatisant. Dans la bouche des spécialistes d'aujourd'hui, ça ne l'est pas du tout.*"

### Et ces mots que nous créons

Déconfinement, nous en rêvons tous... Mais si vous consultez un dictionnaire, vous verrez que ce mot n'y figure pas... Il est apparu l'année dernière. Le Petit Robert vient de l'intégrer en 2021 dans sa version numérique. C'est un mot qui s'est créé de façon naturelle, sans qu'on s'en rende compte, selon Michel Francart : "*De ce point de vue là, cette crise est intéressante. Elle montre qu'on peut faire jouer des possibilités du langage sans trop se demander si le dictionnaire est là derrière pour le justifier.*"

Par contre, le mot "confinement" existait bel et bien. Mais il était utilisé dans un autre contexte : pour un prisonnier ou pour un malade unique qu'on confine dans sa chambre. "*Le dernier avatar, avant cette crise-ci, ça a été le confinement des volailles lors de la grippe aviaire*", nous fait-il remarquer.

Notre vocabulaire de citoyen et de journaliste a dû s'adapter à cette crise hors norme. Des mots, autrefois très rarement utilisés, sont devenus notre quotidien. Même s'ils ne sont pas encore tous entrés en bonne et due forme dans les dictionnaires.

Source : <[https://www.rtbf.be/info/belgique/detail\\_le-ou-la-covid-cluster-ou-foyer-le-vocabulaire-de-la-crise-sanitaire-vous-interpelle?id=10684642](https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_le-ou-la-covid-cluster-ou-foyer-le-vocabulaire-de-la-crise-sanitaire-vous-interpelle?id=10684642)>

## **À quoi sert l'école ? Aïe, aïe, aïe, les enfants nous répondent !**

Yves-Marie Vilain-Lepage

Publié le 17 mars 2015 et mis à jour le 16 mars 2015, paru dans le Ligneur des parents du 18 mars 2015

**Continuons de creuser la question du rôle de l'école. Les travailleurs scolaires s'y sont collés dans notre édition du 18 février, puis les parents dans le *Ligneur du 4 mars*. Voici le tour tant attendu des enfants. Fermez les volets, rentrez le chien, filez sous la table : un vent violent souffle sur l'institution scolaire. Port du casque obligatoire. Nous déclinons toute responsabilité. Place aux mômes !**

Agréable surprise, dans le dernier *Ligneur du 4 mars* : parents et professeurs interrogés sur le rôle de l'école ont les mêmes désirs. Ils ciblent des problématiques similaires, à savoir le manque de mixité sociale, l'absence de concertation dans les établissements pour bâtir sa propre pédagogie et une course aux résultats ardue.

Ils attendent la même chose de l'institution scolaire : qu'elle forme des citoyens, qu'elle les aide à se défendre dans la société et qu'elle les prépare de la façon la mieux adaptée possible à l'environnement du travail.

À ces gamins et ces gamines, ces mêmes adultes ne souhaitent que du bien et le meilleur pour l'avenir. Et ces mêmes jeunes, que pensent-ils de tout ceci ? Comme nous consacrons un article en page 4 et 6 aux petits de maternelle, nous ne les avons pas interrogés. Nous commençons donc avec le primaire... tout en douceur.

### **Innocente primaire**

Gaspard, 8 ans : « L'école, ça rythme la journée »

On ouvre ce petit tour de table avec Gaspard, élève de 8 ans. Selon lui, l'institution scolaire sert à réguler la journée. « Pour moi, ça nous dit pourquoi on se lève et pourquoi on se couche. Le weekend, par exemple, on reste au lit parce qu'il n'y a pas classe ». Existe aussi en version parent avec le bureau, toujours selon Gaspard.

Issa, 10 ans : « Ça sert à s'améliorer »

Issa, un grand garnement, nous explique que le rôle des professeurs, c'est de faire en sorte que tout le monde ait de bons résultats. Il a une théorie surprenante : « On peut commencer le primaire avec des mauvaises notes, mais, à la fin, avant d'aller chez les grands (ndlr : le secondaire), tout le monde finit avec des bons résultats. C'est ça, le but de l'école : que tout le monde travaille de mieux en mieux avant de trouver un boulot ». Une utopie simple et efficace est en marche.

Sophia, 12 ans : « Apprendre à aimer »

Chez les plus grands, on est davantage dans l'incertitude. La plupart d'entre eux répondent en premier que l'école sert « à rendre sage ». Considèrent-ils alors que le rôle de l'institution est avant tout disciplinaire ? Tous nous parlent évidemment des apprentissages de base, type lire et écrire. Ont-ils l'impression d'être éduqués en tant que citoyens ? D'être préparés au monde

du travail ?

À l'unanimité, ils ne se sentent pas concernés du tout par ces questions. En revanche, Sophia donne une réponse magnifique, sur laquelle personne n'aurait jamais parié : « L'école, ça sert à aimer les choses et les gens ». Qu'entend-elle par là ? Elle est plus hésitante sur l'explication. « Je ne me serais jamais intéressée à des trucs comme, j'sais pas, l'électricité, euh, la farine. Et puis, surtout, je n'aurais pas rencontré mon mec. Et tout ça, en fait, c'est que de l'amour. C'est grâce aux profs, aux amis, au fait de venir tous les jours. C'est notre vie. C'est important ». Profitons de ce positivisme innocent, car en secondaire, ça se gâte.

### **Secondaire glacial**

Aïcha, 14 ans : « Flippant ! »

Nous voici donc en pleine ère du secondaire. Ouvrons les hostilités avec Aïcha, bonne élève de 2<sup>e</sup> dans un établissement considéré comme très exigeant. « Je fais partie des rares qui font bien leurs devoirs et qui ont de bonnes notes. Par exemple, on est en quoi, en février, là ? Depuis la rentrée, je n'ai pas eu un cours qui s'est déroulé dans le calme, pas un cours sans qu'un professeur s'engueule avec une personne de la classe. Je dirais, sans faire de mytho (ndlr : mentir), qu'une demi-heure de classe dans le calme, c'est le max que j'ai vu. Personne n'est motivé. Même pas les profs. C'est la zone. Je peux pas vous dire à quoi ça sert tout ça, franchement. Et puis surtout, je ne sais pas à quoi ça va mener. Et c'est flippant. »

Jules, 15 ans : « Je m'ennuie à mort »

Même impression pour Jules, en 3<sup>e</sup>, qui vient d'un établissement calme, dans une ville paisible. Trop paisible ? « À quoi ça sert ? À s'ennuyer. Heureusement, il y a les jeux sur le smartphone qu'on peut planquer dans la trousse pour passer le temps. Napoléon, Balzac, tout ça, ça va me servir à quoi ? À trouver un boulot ? »

Gentiment, on lui répond que ce sont des acquis fondamentaux pour la suite. « Si je travaille dans une cuisine, à l'usine ou au bureau, je ne vais pas ressortir mes cours de grammaire. Ils devraient nous dire, les profs : 'Nous vous apprenons les maths parce que ça va vous servir à calculer les impôts', des trucs comme ça, non ? ». Il est peut-être important d'explicitier le pourquoi des choses aux élèves, surtout quand on lit la suite.

Nacho, 17 ans : « On nous dresse »

Nacho, en rhéto dans une école assez bourgeoise, très fier de son surnom, a une vision bien à lui de l'école. « Mettez bien dans votre journal que ça ne sert qu'à donner raison aux gens qui ont le pouvoir. On ne nous éduque pas, on nous dresse comme des moutons. Lisez un manuel scolaire. Il est écrit par qui ? Par les politiciens. La preuve ? 'Je suis Charlie'. Pas un prof qui a eu le moindre questionnement à ce moment-là. Ils avaient pour ordre de nous empêcher d'y penser. On a dû écrire un texte à partir d'un dessin de l'autre (ndlr : Charb), là, en classe. C'est pas abusé ? »

Pourquoi pense-t-il que l'école le manipule ? « C'est bien pensé, comme ça, on taffe jusqu'à la pension sans faire la révolution ». Nacho a pourtant des résultats encourageants.

Alexander, 18 ans : « Que des sales notes »

Ce qui n'est pas le cas d'Alexander, en rhéto aussi, dans une école privée. « J'aime bien l'école, mais j'y arrive pas. Je pense qu'elle sert à nous donner envie de travailler. Mais ça ne marche pas sur moi. Y a tellement de trucs à faire en dehors. J'ai commencé à avoir de mauvais résultats à la fin du primaire. Je suis passé de peu. Et depuis, que des sales notes ! Ce qui m'embête, car mes bons potes sont dans les premiers alors que je me prends en pleine face mes mauvaises copies. Je suis humilié devant la classe. C'est un vrai stress. »

Bon, et la préparation à la citoyenneté ? Non. La préparation au monde du travail ? Bof... Mais alors, qu'ont-ils le sentiment d'apprendre ?

Dave, 17 ans : « Ma motivation à l'école ? Les filles ! »

On trouve enfin un ado qui nous dit du bien de l'école. Finalement, son point de vue n'est pas très éloigné de celui de Sophia ci-dessus, qui termine ses primaires. Pour Dave, en 4<sup>e</sup> secondaire, l'école apporte quelque chose de fondamental : les copines.

« Je me lève, je bosse et je ne vis que pour les filles. Même pour certaines profs. D'ailleurs, on voit bien plus tard, les peïs galèrent pour se mettre en couple. Tu bosses qu'avec des bonshommes, t'as une vilaine voisine de palier, c'est mort, t'es tout seul. »

Il n'y a donc que ça qu'il y trouve comme intérêt ? « Attends, c'est hyperimportant. C'est ça, le truc qui marche. Sinon, on apprendrait derrière un écran chez soi, pépère à la maison, en babouches ! »

Blanche, 16 ans : « Arrêtez de taper sur l'école »

On termine sur une note constructive et déconcertante avec Blanche, jeune fille réservée que l'on croise assise sur un banc, accompagnée d'une amie mutique. Elle réfléchit longuement avant de répondre. Le résumé des différents propos des jeunes de son âge semble l'émouvoir.

« Je trouve dommage, tout ça. On devrait arrêter de taper sur l'école. En fait, qu'est-ce que l'on veut ? Une école parfaite avec des élèves obéissants et des profs heureux ? Ça n'arrivera pas. Nous sommes des êtres humains, mauvais et bons. On s'en sort comme on peut, avec nos failles ». Silence. Est-ce que ça veut dire que rien ne peut changer ? « Si, mais ce n'est pas nous qui le ferons ». Mais qui alors ? « Quelque chose de mystérieux, la société, j'sais pas. On donne trop d'importance à l'école. Et puis, ça veut rien dire, ce n'est pas une personne. C'est dans les maisons, entre copains et copines, dans les salles de profs, que les choses changent. Sans chercher un coupable à chaque fois. »

Alors, quel est son rôle, même si ce n'est pas une personne ? « Bah. (Elle ne dit rien pendant de longues secondes)... Nous accompagner, j'crois bien ? »

### **Le mot de la fin**

L'ouragan est passé. On enlève son casque, on sort de sous la table, on fait ressortir le chien et on ramasse les morceaux. Les petits de primaire ont encore des mots doux, des formules innocentes. Ils ne remettent pas trop l'école en question, ils sont confiants. Parfois, ils paraissent plus matures que prévu, Sophia et son « mec » en sont une illustration parfaite. Ils aiment, ils commentent et plus la sortie du cycle se rapproche et plus ils pensent à l'après.

L'après, c'est les « grands ». Avant toute chose, tous leurs propos sont à prendre avec des pincettes. Dès que les ados sont interrogés dans la rue ou par téléphone, on sent bien qu'ils fanfaronnent. Ce manque de naturel est assez jubilatoire, puisqu'il permet de faire ressortir des réflexions souvent surprenantes. Difficile de tirer une impression générale de tout ceci. Là encore, on sent que les rapports sont beaucoup plus violents dans le secondaire. Les élèves l'évoquent comme une sorte de Far West où il peut se passer des choses à la fois très explosives comme très ennuyeuses.

Nuançons le propos : nous interrogeons des jeunes qui balancent entre plein d'extrêmes comme le veut l'adolescence, une période houleuse de la vie. Et si, finalement, aucun d'entre eux ne nous parle de citoyenneté (mis à part Nacho !) et évoque la vie active comme un oasis encore illusoire, c'est que c'est encore trop loin de leur préoccupation première. Au fond, quelle est-elle ? L'autre, tout simplement.

Au final, cette compilation de témoignages reste très contrastée. Ces grands mômes définissent l'école à l'unisson comme un lieu d'échanges, de collectivité, avec toute la brutalité et la beauté que cela comprend.

Puisons un peu de sagesse auprès de Blanche pour s'approcher de la réponse à la question que l'on se pose depuis un gros mois. À quoi ça sert, l'école ? À apprendre à vivre un peu plus.

Source : <https://www.laligue.be/leligueur/articles/a-quoi-sert-l-ecole-aie-aie-aie-les-enfants-nous-repondent-!#>

# 6

## BIBLIOGRAPHIE

- Combettes, B. (1989). Discours rapporté et énonciation: trois approches différentes. *Pratiques*, 64(1), 111-122.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Jespersen, J., & Reichler-Béguelin, M. J. (1997). Argumentation et discours rapporté: présentation d'une séquence didactique. *Pratiques*, 96(1), 101-124.
- Komur, G. (2004). Les modes du discours rapporté dans la presse et leurs enjeux polyphoniques. *Pratiques*, 123(1), 57-74.
- Komur, G. (2009). Que se cache-t-il sous les guillemets dans la presse écrite française?. *Synergies Pologne*, 2(6), 69-78.
- Perrin, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative: Bakhtine, Bally, Ducrot, etc. *Pratiques*, 123(1), 7-26.
- Perrin-Schirmer, C., Auricchio, A., & Masseron, C. (2004). La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques. *Pratiques*, 123(1), 171-211.
- Rinck, F., & Tutin, A. (2007). Annoter la polyphonie dans les textes: le cas des passages entre guillemets. *Corpus*, (6), 79-100.

S4

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère  
Administration générale de l'Enseignement  
Avenue du Port, 16 – 1000 BRUXELLES  
[www.fw-b.be](http://www.fw-b.be) – 0800 20 000

Graphisme : Sophie JEDDI - [sophie.jeddi@cfwb.be](mailto:sophie.jeddi@cfwb.be)  
Février 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR  
0800 19 199

[courrier@mediateurcfwb.be](mailto:courrier@mediateurcfwb.be)

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »  
visée à l'article 2 de la Constitution