

ADMIS CRPE

**CONCOURS
2021**

4^e édition

CRPE PROFESSEUR DES ÉCOLES

**Tout le cours
Épreuves écrites et orales**

Ouvrage dirigé par Marc Loison

*Docteur en histoire de l'éducation et sciences de l'éducation,
maître de conférences honoraire en histoire contemporaine de l'université d'Artois,
ancien conseiller pédagogique chargé de mission académique pour l'éducation prioritaire*

Éric Greff

*Professeur agrégé de mathématiques
en INSPE, docteur en didactique
de l'informatique*

Guy Houbbron

*Inspecteur de l'Éducation nationale
honoraire*

Guy Legrand

*Maître de conférences honoraire
en lettres*

André Mul

*Professeur honoraire
de mathématiques*

Isabelle Pasquier

*Professeure certifiée de lettres
en INSPE, ancienne responsable
pédagogique d'IUFM ayant fait fonction
d'inspectrice de l'Éducation nationale*

Haimo Groenen

*Professeur agrégé d'EPS,
maître de conférences en STAPS,
URePSSS (EA 7369),
INSPE Lille-Nord de France*

Vuibert

Ressources numériques



Offert pour réussir votre CRPE

Téléchargez gratuitement 2 sujets d'annales 2020 corrigés + votre mémento comprenant 14 schémas de synthèse inédits :

- La fonction publique en France
- Les principes du service public
- Les recrutements dans la fonction publique
- Les droits et obligations des fonctionnaires
- Organigramme et hiérarchie du système éducatif français
- Les acteurs du système éducatif
- Les structures de concertation
- Les cycles pédagogiques
- La laïcité
- Le français. Lire, écrire, parler
- Le français. La valeur d'emploi des temps
- Les mathématiques. Savoir, connaissance, compétence
- Les mathématiques. Longueur, périmètre, aire, volume
- L'EPS. Repères sur les différents enseignements

www.Vuibert.fr/site/209600

ISBN : 978-2-311-20880-1

Conception de la couverture : Séverine Tanguy

Conception de l'intérieur : Bleu T

Réalisation de la couverture : les PAOistes

Composition : So'Graph

Crédit de la photographie de couverture : Gettyimages



La loi du 11 mars 1957 n'autorisant aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1er de l'article 40).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Le « photocopillage », c'est l'usage abusif et collectif de la photocopie sans autorisation des auteurs et des éditeurs. Largement répandu dans les établissements d'enseignement, le « photocopillage » menace l'avenir du livre, car il met en danger son équilibre économique. Il prive les auteurs d'une juste rémunération. En dehors de l'usage privé du copiste, toute reproduction totale ou partielle de cet ouvrage est interdite. Des photocopies payantes peuvent être réalisées avec l'accord de l'éditeur.

S'adresser au Centre français d'exploitation du droit de copie : 20, rue des Grands-Augustins, F-75006 Paris. Tél. : 01 44 07 47 70

© Vuibert - août 2020 - 5, allée de la 2^e DB - 75015 Paris

Site Internet : <http://www.vuibert.fr>

Sommaire

Votre concours, votre métier

7

PARTIE 1 L'épreuve écrite de français

Présentation de l'épreuve	14
Programme	16
Planning de révisions	18

■ Langage oral, lecture et écriture

Le cours	20
1. La langue	20
2. La langue écrite	25
3. La lecture	32
4. La littérature	39

■ Étude de la langue française

Le cours	48
1. Les types et formes de phrase	48
2. La phrase : groupes et fonctions	58
3. Les verbes	72
4. Les noms	89
5. Les déterminants	95
6. Les adjectifs qualificatifs	99
7. Les pronoms	102
8. Les adverbes	110
9. Les prépositions	113
10. Les conjonctions de coordination	116
11. Les conjonctions de subordination	118
12. Le discours rapporté	121

13. Le système orthographique français	124
14. Le lexique	127
15. La grammaire de texte	133

■ Analyse didactique

Méthodologie et conseils	146
1. La partie 2 de l'épreuve	146
2. La partie 3 de l'épreuve	171

PARTIE 2 L'épreuve écrite de mathématiques

Programme et planning de révisions	198
--	-----

■ Nombres

Le cours	200
1. Nombres et opérations	200
2. Multiples et diviseurs	206
3. Fractions, nombres rationnels et écritures fractionnaires....	211
4. Éléments de calcul algébrique.....	214
5. Étude de quelques fonctions numériques	219
6. Équations et systèmes d'équations.....	224

■ Géométrie

Le cours	230
1. Les bases de la géométrie plane	230
2. Constructions avec la règle et le compas.....	235
3. Triangles et polygones.....	241
4. Cercles et disques.....	247
5. Le théorème de Pythagore.....	252
6. Le théorème de Thalès	255
7. Transformations du plan	259
8. Les solides	264

■ Grandeurs et gestion des données

Le cours	272
1. Les grandeurs usuelles	272
2. La proportionnalité	277

■ Statistiques et probabilités

Le cours.....	284
1. Statistiques.....	284
2. Éléments de probabilités.....	295

■ Analyse didactique

Méthodologie et conseils	300
1. Notions principales de didactique	300
2. Les différentes phases d'une leçon de mathématiques.....	307
3. L'école maternelle	312
4. La numération.....	317
5. Les décimaux.....	320
6. Les champs additif et soustractif	329
7. Le champ multiplicatif et la division	335
8. La proportionnalité	350
9. Les grandeurs et mesures	358
10. Les éléments de base de la géométrie plane et les figures usuelles	365
11. Les quadrillages et transformations	370
12. Les solides.....	373
13. La résolution de problème.....	376

PARTIE 3 L'épreuve orale d'EPS

■ Les fondements de l'EPS en tant que discipline d'enseignement à l'école primaire

Le cours.....	386
1. Définitions et spécificités de l'EPS.....	386
2. Programmes scolaires et textes officiels	389
3. Les moyens éducatifs de l'EPS : les APSA.....	398
4. L'EPS et l'éducation à la santé à l'école	401

■ Repères sur l'enseignement et les apprentissages en EPS à l'école primaire

Le cours.....	410
1. Connaissances scientifiques sur l'enfant et l'apprentissage moteur	410

2. Analyse et transposition didactique des APSA en EPS	420
3. Repères généraux sur la conception de l'enseignement de l'EPS	427
4. Conception d'une unité d'apprentissage en EPS.....	430
5. Conception d'une situation d'apprentissage en EPS	432

PARTIE 4 L'épreuve orale sur la connaissance du système éducatif français

■ Histoire de l'école primaire

Le cours	440
1. L'Ancien Régime scolaire, de la Renaissance à 1789	440
2. Émergence de l'école contemporaine, de 1789 à 1815.....	447
3. XIX ^e siècle : le siècle de l'école primaire	454

■ Les enjeux contemporains de l'école primaire

Le cours	472
1. Discrimination positive et politique d'éducation prioritaire	472
2. Organisation, valeurs et objectifs de l'école primaire.....	479

Boîte à outils

Lois et événements ayant institué l'école primaire	495
--	-----

Offert en ligne
2 sujets d'annales 2020 corrigés
+ votre mémento
 comprenant 14 schémas de synthèse inédits.

Votre concours, votre métier

Vous avez choisi de devenir professeur des écoles. Vous vous interrogez sans doute sur les études à suivre, les modalités de recrutement, le contenu et le calendrier des épreuves et peut-être les perspectives de carrière. Autant de questions auxquelles le présent ouvrage va tenter de rapidement répondre en préambule, avant d'aborder la préparation des épreuves d'admissibilité et d'admission du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE).

1. Quelques éléments sur le CRPE

A. Conditions de diplômes requises

Pour accéder au métier de professeur des écoles, il faut avoir obtenu un master et satisfaire aux épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE).

Le CRPE, dont les épreuves comportent désormais une dimension professionnelle importante, s'adresse principalement aux étudiants qui préparent un master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) au sein d'un institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE). Il se déroule en totalité (admissibilité et admission) à la fin de la première année de master. Le CRPE est également ouvert aux étudiants inscrits en master 2 et aux personnes titulaires d'un diplôme de master ou d'un grade équivalent.

Par grade équivalent, il faut entendre :

- un titre ou diplôme sanctionnant un cycle d'études postsecondaires d'au moins cinq années, acquis en France ou dans un autre État, et attesté par l'autorité compétente de l'État considéré ;
- ou un diplôme conférant le grade de master, conformément aux dispositions de l'article D. 612-34 du Code de l'éducation (DESS, DEA, diplôme d'ingénieur) ;
- ou un titre ou diplôme classé au niveau 1 du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

Vous êtes dispensé de diplôme, si vous êtes mère ou père d'au moins trois enfants ou sportif de haut niveau. Les étudiants admis au CRPE seront, au cours de leur seconde année de master, rémunérés à plein temps en tant que fonctionnaires stagiaires et effectueront un service d'enseignement à mi-temps.

B. Qualifications requises

En France, les personnels d'enseignement et d'éducation font partie de la fonction publique d'État. Ils sont recrutés sur concours du ministère de l'Éducation nationale. Pour postuler au CRPE, vous devez vous inscrire lors de la campagne menée par le ministère de l'Éducation nationale, sous réserve, rappelons-le, d'être inscrit en master 1 ou d'être titulaire d'un master complet.

Par ailleurs, pour être candidat au CRPE vous devrez obligatoirement justifier :

- d'une attestation certifiant que vous avez réalisé un parcours d'au moins 50 mètres dans une piscine placée sous la responsabilité d'un service public, établie soit par un service universitaire (STAPS, SCAPS), soit par une autorité d'un service public territorial des activités physiques et sportives (piscine municipale), soit par une autre autorité publique habilitée à assurer une formation dans le domaine de la natation ;
- d'une attestation certifiant votre qualification en secourisme reconnue de niveau au moins égal à celui de l'unité d'enseignement « prévention et secours civiques de niveau I » (PSC1) par le ministère de l'Intérieur (sécurité civile). Les candidats détenteurs de l'ancienne formation aux premiers secours (AFPS) n'ont pas à justifier du PSC1.

Les dispenses de diplôme consenties aux mères et aux pères d'au moins trois enfants et aux sportifs de haut niveau ne s'étendent pas aux qualifications en natation et en secourisme exigées.

C. Contenu des épreuves

L'arrêté du 19 avril 2013 paru au *Journal officiel* du 27 avril 2013 fixe les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles.

Deux grandes séries d'épreuves sont définies par référence aux programmes de l'école primaire (Arrêté du 13 mai 2015, *art. 4*) mais aussi par référence aux compétences professionnelles des maîtres (annexe de l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 paru au *JO* du 18 juillet 2013).

Ces compétences sont intégralement réaffirmées dans le nouveau référentiel de formation publié dans le *Journal officiel* du 7 juillet 2019. Ce référentiel qui sera mis en œuvre dès la rentrée scolaire 2019 précise par ailleurs les objectifs, les axes de formation et le niveau de maîtrise des attendus en fin de master MEEF.

Attention, initialement les épreuves du CRPE étaient définies par référence aux programmes de l'école primaire de 2008. Ces derniers ont été modifiées en 2015

et consolidés en 2018. On veillera donc à se reporter au *Bulletin officiel* du 26 mars 2015 pour l'école maternelle et à ceux du 26 novembre 2015 et du 26 juillet 2018 pour l'école élémentaire, et à les lire très attentivement. Les éléments de programme font désormais l'objet de repères annuels de progression déclinés dans le *Bulletin officiel* n° 22 du 29 mai 2019 dont il faudra impérativement prendre connaissance.

Les épreuves du CRPE

DEUX ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

Cadre de référence : Programmes de l'école primaire

Niveau attendu : Maîtrise des programmes du collège

Connaissance approfondie des cycles d'enseignement de l'école primaire et des éléments du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des contextes de l'école maternelle et de l'école élémentaire

Épreuve écrite de français sur 40 points

1. Question sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires

11 points

Durée : 4 heures

Note globale ≤ 10 éliminatoire
Correction syntaxique et qualité écrite de la production du candidat notées sur 5 points

2. Connaissance de la langue : grammaire, orthographe, lexique et système phonologique. Questions portant sur des connaissances ponctuelles. Analyse d'erreurs types dans des productions d'élèves

11 points

3. Analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement du français (manuels, documents pédagogiques) et de productions d'élèves

13 points

Épreuve écrite de mathématiques sur 40 points

1. Problème portant sur un ou plusieurs domaines des programmes de l'école ou du collège ou sur des éléments du socle commun de connaissances

13 points

Durée : 4 heures

Note globale ≤ 10 éliminatoire
5 points au maximum pour la correction syntaxique et la qualité écrite peuvent être retirés

2. Exercices indépendants complémentaires à la première partie : QCM, réponses construites, analyse d'erreurs types dans des productions d'élèves

13 points

3. Analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement des mathématiques (manuels, documents pédagogiques) et de productions d'élèves

14 points

DEUX ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION		
Entretien avec un jury afin d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision et à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement des champs disciplinaires du concours et des rapports qu'ils entretiennent entre eux		
Épreuve de mise en situation professionnelle dans un domaine au choix du candidat		
Domaines d'enseignement : sciences et technologie, histoire, géographie, histoire des arts, arts visuels, éducation musicale, enseignement moral et civique, langues vivantes étrangères (allemand, anglais, espagnol ou italien, domaine à choisir au moment de l'inscription) Barème : 60 points		
Durée : 1 heure		
1. Remise préalable au jury d'un dossier de dix pages au plus, annexes comprises, portant sur le sujet choisi (format papier accompagné le cas échéant d'un support numérique [clé USB])	20 points pour la présentation du dossier par le candidat	Durée de la présentation : 20 minutes
2. Présentation du dossier par le candidat : - Synthèse des fondements scientifiques relatifs au sujet retenu. - Description d'une séquence pédagogique relative au sujet et accompagnée de documents		

3. Entretien avec le jury : aspects scientifiques, pédagogiques et didactiques du dossier ; approfondissement dans le domaine considéré notamment sur les différentes théories du développement de l'enfant	40 points pour l'entretien avec le jury	Durée de l'entretien : 40 minutes
Entretien à partir d'un dossier		
Objectifs de cet entretien : Évaluer les compétences du candidat pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive ainsi que sa connaissance de la place de cet enseignement dans l'éducation à la santé à l'école primaire. Apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français et plus particulièrement sur l'école primaire (organisation, valeurs, objectifs, histoire et enjeux contemporains). Apprécier la capacité du candidat à se situer comme futur agent du service public (éthique, sens des responsabilités, engagement professionnel) et comme futur professeur des écoles dans la communauté éducative. Barème : 100 points Durée : 1 h 15 Préparation : 3 heures		
1. Éducation physique et sportive Sujet proposé par le jury et relatif à une activité physique, sportive et artistique praticable à l'école élémentaire ou au domaine des activités physiques et expériences corporelles à l'école maternelle	40 points	Exposé : 10 minutes Entretien: 20 minutes
2. Exposé à partir d'un dossier de 5 pages maximum fourni par le jury et portant sur une situation professionnelle inscrite dans le fonctionnement de l'école primaire. L'exposé vise à attester de la part du candidat de compétences professionnelles en cours d'acquisition. Entretien portant sur les acquis et besoins des élèves, sur la diversité des conditions d'exercice du métier et sur les valeurs de la République	60 points Exposé : 20 points Entretien : 40 points	Exposé : 15 minutes Entretien: 30 minutes

2. Le métier de professeur des écoles

A. Compétences générales exigées

L'arrêté du 1^{er} juillet 2013 a clairement défini les compétences que tous les professeurs et personnels d'éducation doivent maîtriser. Elles sont au nombre de quatorze

1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
4. Prendre en compte la diversité des élèves.
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication.
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier.
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.
10. Coopérer au sein d'une équipe.
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative.
12. Coopérer avec les parents d'élèves.
13. Coopérer avec les partenaires de l'école.
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Par ailleurs, outre ces compétences communes aux professeurs et personnels d'éducation, ce même arrêté précise que la maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent au professeur des écoles d'exercer la polyvalence propre à son métier et d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements. D'autre part, le professeur des écoles est un praticien expert des apprentissages. Il doit donc, en plus des quatorze compétences précitées :

1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique.
2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.
3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

B. Des outils Vuibert au service de la formation professionnelle

Afin d'aider dans leurs pratiques quotidiennes de classe, les professeurs des écoles stagiaires ou débutants, les éditions Vuibert mettent à leur disposition, dans la collection « Métier enseignant », une série d'outils didactiques et pédagogiques. Ces derniers intitulés *Je prépare ma classe de...* couvrent la totalité des cours de l'école primaire et apportent des réponses concrètes en termes de programmations, séquences ou séances d'apprentissage. Dans chaque champ disciplinaire ou domaine d'activités sont proposés quelques exemples de fiches de préparation détaillées. Celles-ci articulent objectifs notionnels et compétences visées, conditions préalables et organisation matérielle de la classe, description du déroulement de l'activité étape par étape, résultats attendus, évaluation et conseils, prolongement ou ouverture transdisciplinaire.

C. Spécialisations et perspectives de carrière

■ Par mutation

Les mutations sont annuelles dans le cadre du mouvement national des personnels.

■ Par détachement

Vous pouvez être détaché dans un autre ministère, dans une collectivité territoriale, dans un organisme de recherche...

■ Par changement de fonction

Un professeur des écoles peut devenir maître de l'enseignement spécialisé, psychologue scolaire, maître formateur, directeur d'école.

■ Par changement de corps

Vous pouvez passer les concours pour accéder à la fonction d'inspecteur de l'Éducation nationale, de professeur du second degré (concours interne pour les professeurs des écoles titulaires), d'enseignant-chercheur (possibilité de mettre à profit le master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » pour accéder aux études conduisant au doctorat).

Voici donc à grands traits la carrière que vous embrasserez si vous franchissez avec succès les différentes étapes du concours de recrutement de professeurs des écoles. Pour vous y aider, les éditions Vuibert mettent à votre disposition une nouvelle série d'outils méthodologiques en parfaite conformité avec les épreuves d'admissibilité et d'admission au CRPE et les nouveaux programmes de l'école primaire.

Le présent manuel vous permettra par le biais de points épistémologiques et didactiques de vous préparer efficacement aux épreuves écrites et orales.

C'est le souhait que les auteurs de cet ouvrage et moi-même formulons. Par ailleurs, la mise en œuvre éditoriale de cet ouvrage n'aurait pas été possible sans l'aide précieuse d'Anaïs Cotelle que je tiens ici personnellement à remercier.

Marc Loison

Maître de conférences honoraire,
directeur de l'ouvrage



Réussir l'Épreuve écrite de français

► Présentation de l'épreuve	14
► Programme	16
► Planning de révisions	18
► Langage oral, lecture et écriture	19
► Étude de la langue française	47
► Analyse didactique	145
► Programme	141

Présentation de l'épreuve

1. Le texte officiel

L'épreuve telle que définie par l'arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours vise à évaluer la maîtrise de la langue française des candidats (correction syntaxique, morphologique et lexicale, niveau de langue et clarté d'expression) ainsi que leurs connaissances sur la langue ; elle doit aussi évaluer leur capacité à comprendre et à analyser des textes (dégager des problématiques, construire et développer une argumentation) ainsi que leur capacité à apprécier les intérêts et les limites didactiques de pratiques d'enseignement du français.

L'épreuve comporte **trois parties** :

1. La production d'une réponse, construite et rédigée, à une question portant sur un ou plusieurs textes littéraires ou documentaires.
2. Une partie portant sur la connaissance de la langue (grammaire, orthographe, lexique et système phonologique) ; le candidat peut avoir à répondre à des questions de façon argumentée, à une série de questions portant sur des connaissances ponctuelles, à procéder à des analyses d'erreurs types dans des productions d'élèves, en formulant des hypothèses sur leurs origines.
3. Une analyse d'un dossier composé d'un ou plusieurs supports d'enseignement du français, choisis dans le cadre des programmes de l'école primaire qu'ils soient destinés aux élèves ou aux enseignants (manuels scolaires, documents à caractère pédagogique), et de productions d'élèves de tous types, permettant d'apprécier la capacité du candidat à maîtriser les notions présentes dans les situations d'enseignement.

L'épreuve est notée sur 40 points : 11 pour la première partie, 11 pour la deuxième et 13 pour la troisième ; 5 points permettent d'évaluer la correction syntaxique et la qualité écrite de la production du candidat.

Une note globale égale ou inférieure à 10 est éliminatoire. Durée de l'épreuve : quatre heures.

CONSEIL

Lisez la note de présentation des épreuves parue en juillet 2013 sur le site [http://cache.media.education.gouv.fr/file/sujets_0\(2014\)/59/3/nc_crpe_260593.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/sujets_0(2014)/59/3/nc_crpe_260593.pdf)

2. Des questions pratiques

Le descriptif de l'épreuve amène à se poser un certain nombre de questions d'ordre méthodologique :

■ Doit-on traiter dans l'ordre les trois questions posées ?

Rien ne vous y oblige. Mais il va de soi qu'une première lecture intégrale du dossier pour s'en imprégner est indispensable.

■ Combien de temps consacrer à chaque question ?

Tendre vers l'idéal ? C'est le barème qui doit vous guider, les trois questions rapportent quasiment le même nombre de points. Cependant il paraît assez évident que c'est la première partie de l'épreuve qui vous demandera un temps de rédaction plus long que les autres. On peut imaginer présenter de façon plus synthétique les parties deux et trois par exemple sous forme de listes, tableaux...

Dans tous les cas, on n'oubliera pas les 5 à 10 minutes de relecture finale... Les 5 points gagnés ou perdus peuvent faire la différence avec la copie d'un autre candidat. N'oublions pas que les correcteurs évaluent des réponses produites par des candidats se destinant au métier d'enseignant, ils recherchent des personnes capables de devenir des modèles pour des élèves aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Force est de constater que certains candidats négligent cet aspect aussi bien dans la présentation, le soin apporté à leur copie qu'à leur qualité en termes de langue.

« L'épreuve vise à évaluer la maîtrise de la langue française des candidats », indique le texte officiel, c'est donc bien aussi d'une épreuve de langue qu'il s'agit.

Vous n'aurez pas le temps de faire un brouillon. Pour progresser, vous devez vous entraîner à rédiger en temps réel. Privilégiez toutes les occasions de composer en quatre heures. C'est par l'entraînement régulier que vous gagnerez en organisation pour être prêt le jour de l'épreuve.

Programme

Langage oral

Lecture, écriture

- Lecture
- Littérature
- Rédaction

Étude de la langue française

- Vocabulaire
- Grammaire
- La phrase
 - Connaissance et emploi pertinent des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative, des formes affirmative et négative.
 - Repérage de la différence entre voix active et voix passive.
 - Utilisation adéquate des signes de ponctuation usuels.
- Les classes de mots
 - Identification, selon leur nature, des mots suivants: les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.
 - Utilisation adéquate de la substitution pronominale, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).
- Les fonctions des mots
 - Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe: compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).
 - Compréhension de la notion de circonstance.
 - Identification de l'attribut du sujet.
 - Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions: déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.

■ Le verbe

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et compréhension de leurs règles de formation.
- Première approche de la valeur des temps verbaux et en particulier des temps du passé.
- Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'être et avoir aux temps suivants de l'indicatif: présent, futur simple, imparfait, passé simple; passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel présent; à l'impératif présent, à l'infinitif présent; au participe présent et passé.
- Conjugaison d'aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir aux temps suivants de l'indicatif: présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, conditionnel présent, à l'impératif présent, à l'infinitif présent; au participe présent et passé.
- Utilisation à bon escient des temps étudiés.

■ Les accords

Connaissance et utilisation :

- des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal: accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif;
- des règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe;
- des règles de l'accord du participe passé construit avec être (non compris les verbes pronominaux) et avoir (cas du complément d'objet posé après le verbe).

■ Les propositions

Distinction entre phrase simple et phrase complexe; entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée.

Orthographe

■ Orthographe grammaticale

- Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (à-a, où-ou, etc.).
- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en -al, -eau, -eu, -ou; en -s, -x, -z) et de certains adjectifs (en -al, -eau, -s, -x) sont mémorisées.

■ Orthographe lexicale

- L'orthographe relative aux correspondances graphophoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge) ou de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p) est maîtrisée.
- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée.

L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

Planning de révisions

Périodes*	Thèmes à étudier
Période 1	Langage oral, lecture et écriture – La langue. – La langue écrite. – La lecture. – La littérature.
Période 2	Étude de la langue française – Les types et formes de phrase. – La phrase : groupes et fonctions. – Les verbes. – Les noms. – Les déterminants. – Les adjectifs qualificatifs. – Les pronoms.
Période 3	Étude de la langue française – Les adverbes. – Les prépositions. – Les conjonctions de coordination. – Les conjonctions de subordination. – Le système orthographique français. – Le lexique. – La grammaire de texte.
Période 4	Méthodologie et analyse didactique
Période 5	Révisions générales

* Sachant qu'une période équivaut à environ 1 mois.

Langage oral, lecture et écriture

1. La langue	20
2. La langue écrite	25
3. La lecture	32
4. La littérature	39

Le cours

1 | La langue

1. Définitions: langage, langue, parole

Le langage est la propriété commune à tous les hommes relevant de la faculté de symboliser.

Le langage présente deux manifestations: la langue et la parole.

Le *Dictionnaire de linguistique*¹ définit la langue comme «un instrument de communication, un système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté», chaque signe se définissant à travers les rapports (rapports d'opposition, de différenciation, d'association) qu'il entretient avec les signes qui l'entourent. **La langue** est un produit social en ce sens qu'elle constitue «la partie du langage qui existe dans la conscience de tous les membres de la communauté linguistique, la somme des empreintes déposées par la pratique sociale d'innombrables actes de parole concrets». Elle se définit aussi comme un contrat collectif liant tous les membres de la communauté linguistique au nom d'un impératif de communication. La langue est donc «extérieure» à l'individu, celui-ci ne pouvant ni la créer, ni la modifier (sauf dans le domaine poétique) et n'ayant d'autre choix que de s'y conformer pour pouvoir communiquer.

La **parole** se distingue de la langue dont elle est l'une des composantes, en tant que produit *individuel* et *expression d'un acte pratique* de volonté et d'intelligence.

2. Spécificités de la langue parlée

A. Langue parlée/langue écrite : normes et « hiérarchie » oral/écrit

La qualité de la langue se définit par rapport aux *normes linguistiques* qui en régissent l'acceptabilité, en codifient et en règlent l'usage, à travers un cadre de référence (principes et/ou critères de correction). L'idée de norme renvoie à celle de *purisme*, conception empreinte de manichéisme dont les frontières se dessinent autour de deux lignes antinomiques : *le bon usage* et le mauvais usage. Une perception puriste du fonctionnement de la langue implique la pleine adhésion de la communauté linguistique à une représentation de la langue *unique, immuable et*

1. Collectif, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

homogène. En référence à ces normes (ou en leur nom), est communément admise l'idée d'une supériorité marquée de la langue écrite sur la langue orale, cette première forme étant réputée plus correcte que la seconde.

Remettant en cause cette idée communément partagée, Françoise Gadet souligne qu'au-delà de leurs différences l'oral et l'écrit n'en constituent pas moins deux manifestations **d'un même système** (la langue), les phénomènes grammaticaux étant, dans leur grande majorité, communs à ces deux manifestations :

« Aux plans significatifs (donc hors du graphique/phonique), il n'y a pas de spécificités radicales des phénomènes relevant de l'oral et de l'écrit : on ne saurait évoquer une seule forme grammaticale qui soit l'apanage de l'une ou de l'autre. [...] Il y a cependant des différences dans l'exploitation des ressources linguistiques et des préférences tendancielles. Mais rien de structurel, ce qui va à l'encontre de l'idée de sens commun selon laquelle l'oral serait déficitaire ou fautif par rapport à l'écrit [...]. Les différentes caractéristiques syntaxiques de l'oral sont donc reliées entre elles, et sont l'expression d'une modification progressive du système. Si l'écrit échappe en grande partie à une telle évolution, c'est par pression de la standardisation qui a beaucoup moins prise sur l'oral, ce qui fait que l'écrit est une forme de langue conservatrice¹. »

En outre, l'appréciation de la qualité de la langue orale se fonde le plus souvent sur des critères incertains. Lorsque ces critères se révèlent être plus précis, ils se réfèrent de fait le plus souvent aux normes de la langue **écrite**. Blanche-Benveniste nous fait ainsi observer que des publications portant des intitulés du type « *Ne dites pas... mais dites...* » sont, de fait et malgré leurs titres, des manuels du **bien écrire**. Or, comme nous allons le voir, cette assimilation se révèle aller contre nature, si l'on se réfère aux conditions d'élaboration des énoncés dans l'un et l'autre cas.

B. Des différences oral/écrit qui tiennent aux conditions d'élaboration du message

Il s'agit donc de distinguer oral et écrit non pas à travers un ordre hiérarchique se référant à une proximité ou à une distance par rapport aux normes d'une langue idéale mais plutôt à travers la prise en compte des situations qui en régissent le fonctionnement.

Les différences – souvent notables – entre les formes des énoncés écrits et les formes des énoncés oraux relèvent essentiellement des distinctions radicales qui marquent leurs conditions d'élaboration. L'oral, rappelle Françoise Gadet, « intervient préférentiellement in situ, ce qui y rend possible des structures qui apparaîtraient peu explicites si l'on devait les considérer hors de leurs conditions de production, bien qu'elles soient tout à fait adaptées aux situations d'énonciation [...], la co-présence des locuteurs, aspect caractéristique du fonctionnement de l'oral, peut donc avoir des effets sur sa forme ». Les formes particulières de l'oral se présentent donc comme les conséquences visibles de sa dimension « *présentielle* » qui place nécessairement le locuteur en interaction directe avec d'autres locuteurs.

1. Françoise Gadet, « L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations », extrait des actes du séminaire national *Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, 23, 24 et 25 octobre 2000.

À la différence de l'écrit dont la production s'inscrit le plus souvent dans un processus impliquant une suite organisée de phases (planification, premier jet, révision, réécriture, etc.) visant à communiquer au récepteur un produit, lissé, affranchi des scories de son élaboration, fini..., l'énoncé oral s'inscrit dans l'immédiateté du discours, rendant à cet égard visibles les mécanismes de son élaboration. Communication « en direct » (par opposition à la communication « différée » et « enregistrée » de l'écrit), l'énoncé oral porte de manière indélébile les traces de sa production. Les différences entre manifestation écrite et manifestation orale de la langue tiennent donc, pour l'essentiel, à l'omniprésence de ces « traces » manifestant les accidents de déroulement du message, à travers les aspects suprasegmentaux et à travers la situation émetteur/récepteur. C'est ainsi que les productions orales peuvent apparaître disparates, insuffisamment structurées, voire parfois confuses à l'instar de cette image de l'oral que nous renvoient Mary-Annick Morel et Laurent Danon-Boileau : « De l'oral à l'écrit, il y a un monde. La différence est si grande que la description du français oral ressemble plus souvent à celle d'une langue exotique qu'à la grammaire du français écrit tel que nous le connaissons¹. »

Mise en perspective des situations de production orale et écrite

Aspects observables	Production orale Linéarité temporelle	Production écrite Linéarité temporelle et spatiale
Accidents du déroulement de la production	Traces d'élaboration visibles dans l'énonciation : hésitations, bafouillages, reprises, pauses, redites, anticipations, incomplétudes, interruptions, etc.	Communication au récepteur d'un produit fini, exempt des scories de son élaboration (brouillons, corrections intermédiaires de toutes natures).
Aspects suprasegmentaux Facteurs prosodiques : intonation, accentuation, débit, rythme	Effets des facteurs prosodiques sur la signification équivalents à ceux de la ponctuation ou à ceux de certains éléments de l'écrit.	
Déroulement matériel arrimé à la situation	La production in situ autorise le recours à des structures linguistiques que les informations portées par le contexte permettent de rendre totalement significatives (ex. : <i>Le beurre est là</i>).	La production écrite doit compenser les manques informationnels consécutifs à la distance séparant l'émetteur du récepteur. <i>Tu trouveras le beurre dans l'étagère du bas du placard de cuisine.</i>

C. Quelques caractéristiques des énoncés oraux

a. Les phénomènes langagiers typiques de la langue : les variations langagières

Si la langue constitue un contrat collectif liant – au nom des impératifs communicationnels – l'ensemble des membres d'une communauté linguistique donnée à un système de signes et de normes auxquels ces membres sont astreints, elle admet

1. Mary-Annick Morel, Laurent Danon Boileau, *Grammaire de l'intonation : l'exemple du français oral*, Paris, Ophrys, 1998, p. 234.

cependant des variations, celles-ci touchant en particulier, au **niveau de langue**. On parle alors d'une langue *relâchée, populaire, familière, courante, soutenue ou savante*. Les spécificités linguistiques observées (langue technique d'une profession, langue argotique, dialectale ou patoisante, particularismes linguistiques régionaux, etc.) renvoient à des **catégories déterminées de locuteurs**.

Blanche-Benveniste distingue ainsi¹ :

- les « fautes typantes » qui agissent comme des marqueurs sociaux constituant des formes d'« infractions » (à la langue) que certains locuteurs ont appris très jeunes à éviter, sous l'influence de la famille et de l'école ;
- les « régionalismes » marqués par des particularités linguistiques régionales, ces particularités n'étant traitées de « fautes » que lorsqu'elles sont appréciées « de l'extérieur », du point de vue de communautés linguistiques appartenant à d'autres régions.

Types de fautes langagières	Exemples
1. Quelques fautes typantes Absence de subjonctif (substitution du présent de l'indicatif). Auxiliaire <i>avoir</i> pour <i>être</i> . Emploi récurrent de la locution « <i>tout le monde il</i> ». <i>Il</i> pour la reprise d'un groupe nominal féminin.	<i>Il faut que je vais travailler.</i> <i>J'ai venu te voir.</i> <i>Tout le monde il pense qu'il y a trop de chômage.</i> <i>Les filles, ils réussissent mieux que les garçons à l'école.</i>
2. Quelques régionalismes Intensifs (<i>beaucoup, tant, autant</i> , etc.) portant sur des adjectifs. Quantifieurs suivis de <i>des, du</i> (au lieu de <i>de</i>). Emploi de <i>comme</i> pour <i>comment</i> . Adverbes et négations placés devant les participes présents. Tournures particulières.	<i>Elle est beaucoup inquiète</i> (sud de la France). <i>Il y a beaucoup des gens qui l'ont fait.</i> <i>Il ne m'a pas dit comme il avait fait.</i> <i>Il ne sait pas ses leçons, même en bien les apprenant.</i> <i>Je n'y veux pas (j'en veux pas). J'ai personne vu.</i> <i>Ça fait pas rien. J'en ai point...</i> (région franco-provençale).

b. Les phénomènes langagiers typiques de l'exercice de la langue en situation d'oralité

Consécutifs aux efforts du locuteur à l'élaboration et à la régulation du message en cours de production, les phénomènes langagiers propres à l'oral relèvent en grande partie de la situation particulière de communication orale. Le tableau qui suit² rend compte de phénomènes langagiers généraux typiques de la production orale et de leurs origines.

1. Blanche-Benveniste, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 2000.

2. D'après l'ouvrage de Blanche-Benveniste précédemment cité.

A. Origine du phénomène	B. Phénomène langagier	C. Exemples/Commentaires
1. Visée lexicale Recherche par le locuteur des mots nécessaires ou des mots les mieux appropriés pour la formulation de son message.	« <i>Entassements paradigmatiques</i> » : – Énumération de mots, avec présence simultanée de plusieurs éléments du paradigme. – Passage en revue de différentes formes d'un même mot. – Suspension du discours liée à la recherche d'un mot par le locuteur et expression par celui-ci – intégrée au fil du discours – de sa difficulté à trouver ce mot...	<i>Ce qui était fantastique dans ce... dans ce... dans ce camping, cet hôtel... C'était peut-être les Vychissi, les Vychistes les responsables. Alors, j'ai étalé l'enduit avec une... Ah ! J'arrive plus à trouver le nom !... une... truelle... Non... une spatule.</i>
2. Visée auto-corrective Le locuteur révisé sa production pour la compléter ou pour la modifier.	<i>Incohérence syntaxique</i> : – Les différents états d'élaboration de l'énoncé se surajoutent dans la linéarité de la production. – Certains énoncés sont inachevés : les va-et-vient discursifs du locuteur ont pour effet de lui faire perdre le fil de sa production orale.	<i>J'ai retrouvé un camarade dans le train, il... Je l'avais connu au lycée. C'était un élève brillant... nous avons longuement discuté...</i>
3. Visée de clarification discursive Le locuteur recherche une plus grande précision dans l'expression de sa pensée, justifie le choix d'un mot, etc.	<i>Insertion d'incidentes</i> dans la structure de certaines phrases.	<i>Cette année-là (il me semble que c'était en 1973), l'hiver avait été particulièrement rude.</i>
4. Interactions locuteur/auditeur Le locuteur s'efforce d'adapter son message en fonction du <i>feed back</i> de communication.	<i>Réajustements linguistiques et/ou informationnels</i> visant à répondre aux signaux de réception émis par le récepteur (<i>feed back</i> de communication).	Le locuteur « lit » en cours d'énonciation les réactions verbales et non verbales du destinataire et amende progressivement son message en conséquence.

2 | La langue écrite

1. Écrire est un acte de communication qui se réalise à travers un processus

Écrire est un acte de communication entre l'auteur de l'écrit et son (ou ses) destinataire(s). Le message est porteur d'une intentionnalité de l'auteur à l'égard du lecteur, selon les cas : émouvoir ou amuser, convaincre, expliquer, etc. La conception et la réalisation du message doivent être en adéquation avec cette intentionnalité pour que le but fixé par l'auteur puisse être atteint.

Cette volonté de l'auteur trouve sa concrétisation à travers la mise en œuvre d'un processus d'écriture. Nous ferons dans un premier temps le point sur les grandes orientations communicatives portées par l'écriture et sur les différents types de texte qui y répondent. Puis nous nous pencherons sur les modèles théoriques rendant compte du processus d'écriture du rédacteur.

2. Les types de texte

A. Pour quoi on écrit : les visées d'écriture

Un texte se définit d'abord à travers la situation de sa production et par rapport à une visée communicative tournée vers le récepteur du message, en l'occurrence le lecteur. En nous référant aux travaux de Jean-Michel Adam, nous retiendrons comme intentionnalités fondamentales du scripteur sous-tendant les productions d'écrits : informer le lecteur, lui apporter une explication, faire évoluer son point de vue, lui décrire une réalité, l'amener à adopter un comportement ou à réaliser une action, lui faire partager une émotion, lui apporter un plaisir esthétique.

Les visées communicatives de l'auteur se traduisent par différents types de texte dont les caractéristiques générales sont orientées vers la réponse la plus adéquate possible à ces visées. On pourrait dire, par analogie aux fonctions du langage de Jakobson, que les différents types de texte remplissent différentes fonctions communicatives fondamentales.

Werlich distingue ainsi cinq types de texte, à savoir les types : *descriptif*, *narratif*, *expositif*, *argumentatif* et *instructif* (ou *prescriptif* ou *exhortatif*). Jean-Michel Adam détermine des catégories similaires avec parfois des variantes terminologiques (*expositif* ou *explicatif*, *prescriptif/injonctif* pour *instructif/exhortatif* selon Werlich) et en y ajoutant les types *conversationnel*, *prédicatif* et *rhétorique*.

Le tableau de la page suivante rend compte de ces différentes catégories avec leurs visées communicationnelles, leurs caractéristiques et des références aux types d'écrits les plus courants renvoyant à ces catégories.

B. Types de texte et séquences textuelles

Cette catégorisation en types de texte correspond à une vision théorique du paysage textuel. Dans la réalité, un écrit combine fréquemment différentes séquences textuelles empruntant leurs caractéristiques aux différentes « familles » que nous venons de présenter. Même s'il est de dominante narrative, le texte d'un conte intègre ainsi des séquences descriptives (lieux, portraits) et des séquences conversationnelles (dialogues entre les personnages). De la même manière, un écrit publicitaire – prenons le cas d'une publicité émanant d'une agence touristique – comportera une séquence introductive descriptive visant à présenter l'objet à vendre (en l'occurrence, un lieu de séjour), qui constituera par ailleurs une plateforme argumentative pour vendre cet objet. La plupart des écrits sont de nature hybride, à l'exception sans doute d'écrits particulièrement typés tels, par exemple, les écrits prescriptifs ou prédictifs.

Les types de texte

Types	Fonction	Caractéristiques	Réalisation du type
Informatif Term. : <i>Informatif</i> (1, 2)	Il a pour objectif de renseigner, de communiquer des connaissances sur un sujet donné.	Système des temps : présent de vérité générale ou d'actualité. Système de connecteurs : connecteurs logiques de type chronologique : <i>d'abord, ensuite</i> , etc. Aspects matériels : typographie et mise en page mettant en valeur des définitions, des lexiques spécialisés.	Type de texte rarement littéraire. On le trouve dans les ouvrages scientifiques, les encyclopédies, les manuels scolaires, les guides touristiques.
Explicatif Term. : <i>Explicatif</i> (1, 2)	Sa vocation est fondamentalement pédagogique. Il est considéré comme le niveau supérieur du texte informatif, il prépare l'argumentation et cherche à informer, à expliquer et à rendre plus clair un sujet que le lecteur ou l'interlocuteur est censé ignorer.	Système des temps : présent de l'indicatif. Système de connecteurs : termes d'articulation du discours pour marquer les étapes de l'explication (<i>d'abord, ensuite</i> , etc.)	Comme le type informatif, ce type de texte est rarement littéraire. On le trouve également dans les ouvrages scientifiques, les encyclopédies, les manuels scolaires, les guides touristiques.
Argumentatif Term. : <i>Argumentatif</i> (1, 2)	Il vise à convaincre le lecteur de la justesse d'une idée, d'une pensée, d'un avis en s'appuyant sur des arguments et des exemples qui ont une valeur de preuves.	Système des temps : présent de l'indicatif ayant valeur de vérité générale, d'actualité, d'atemporalité. Système de connecteurs : connecteurs logiques (par conséquent, mais, en effet, en outre, par contre, donc, etc.) pour instaurer des articulations logiques (opposition, concession, consécution, etc., entre les thèses, arguments et exemples exprimés).	Textes portant sur des débats de société (par exemple : <i>Pour ou contre les éoliennes</i>), plaidoyers d'avocats, démonstrations scientifiques, etc.

Types	Fonction	Caractéristiques	Réalisation du type
		Lexique : dominante d'un vocabulaire abstrait et appréciaatif. Procédés de persuasion : figures rhétoriques et stylistiques.	
Descriptif Term. : <i>Descriptif</i> (1, 2)	Évoquer des réalités (lieux, personnages) que le lecteur ne voit pas mais que les mots lui permettront d'imaginer. La description peut viser une représentation objective de la réalité évoquée ou être teintée de subjectivité en intégrant les impressions du « descripteur ».	Système des temps : imparfait ou présent de l'indicatif. Système de connecteurs : connecteurs spatiaux pour localiser les lieux et donner des informations sur les caractéristiques de ces lieux. Lexique : vocabulaire descriptif Figures de rhétorique : comparaisons, métaphores.	Portraits (physiques, moraux, psychologiques), description de lieux, d'objets.
Narratif Term. <i>Narratif</i> (1, 2)	Il raconte un fait, un événement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace. Il en retrace les étapes et en fixe la durée.	Système des temps : passé simple ou passé composé (premier plan) et imparfait/plus-que-parfait (arrière-plan). Ou présent à valeur narrative (premier plan et arrière-plan). Système de connecteurs : dominante de connecteurs spatiaux marquant la chronologie du récit et temporels marquant l'enchaînement temporel des actions. Système verbal : dominante de verbes d'action marquant les actions de premier plan.	Contes, nouvelles, fables, paraboles, reportages journalistiques, scénarios de cinéma, PV d'accident, etc.
Injonctif Term. : <i>Injonctif</i> (1) <i>Prescriptif</i> (1, 2) <i>Instructif</i> , <i>Exhortatif</i> (2)	Il vise à amener le lecteur à réaliser une action, à appliquer des consignes. Il implique le conseil, l'ordre ou l'interdiction.	Système des temps : selon le type d'écrit : impératif présent ou infinitif présent ou (plus rarement) présent de l'indicatif ou futur simple ou subjonctif présent à valeur injonctive. Emploi de la 2 ^e personne du singulier (impératif présent), 2 ^e personne du singulier ou du pluriel (présent de l'indicatif). Organisation spatiale du texte particulière : par exemple, passages à la ligne fréquents pour marquer les étapes de réalisation d'une recette. Lexique : champs lexicaux spécifiques au type d'écrit. Recette de cuisine, par exemple : ingrédients alimentaires, ustensiles de cuisine, verbes relatifs aux opérations spécifiques des activités culinaires (rôtir, éplucher, cuire, etc.).	Dans ses emplois les plus courants, ce type de texte s'incarne surtout dans les modes d'emploi, les notices de montage, les recettes de cuisine, les règlements, etc.

Types	Fonction	Caractéristiques	Réalisation du type
Prédicatif Term. : <i>Prédicatif</i> (1)	Fournir au lecteur une anticipation sur des événements à venir.	Système des temps : futur simple, présent de l'indicatif à valeur prédictive.	Horoscopes, bulletins météo, pronostics (sportifs, hippiques), prophéties, etc.
Dialogique Term. : <i>Dialogique</i> (1)	Communiquer des actes de parole (réels ou fictifs).	Système des temps : tous les temps utilisés dans le discours direct. Organisation spatiale du texte particulière : passages à la ligne pour marquer la variation de locuteur (livret théâtral), marque spatiale des différentes questions et réponses (interview), etc. Marques typographiques : caractères gras pour marquer les questions dans une interview, par exemple.	Interview de presse écrite, PV de police, dialogues théâtraux, etc.
Rhétorique Term. : <i>Rhétorique</i> (1)	Selon les types d'écrits appartenant à cette catégorie très éclectique : émouvoir le lecteur, susciter la sensibilité esthétique de celui-ci, « installer » une idée auprès des récepteurs, etc.	Manipulations particulières de la langue avec recours aux figures de rhétorique.	Poème, prose poétique, discours politique, slogan, dicton, maxime, chanson, prière, etc.

(1) Terminologie de J. M. Adam.

(2) Terminologie de Werlich.

3. Le processus d'écriture : les modèles théoriques

La rédaction d'un texte est généralement conçue comme un processus social (c'est un acte de communication), orienté par des objectifs tournés vers le (ou les) lecteurs(s) (selon les cas, convaincre, expliquer, informer, amener à réaliser une action ou à adopter un comportement, etc.). La mise en œuvre de ce processus est soumise à de multiples contraintes : les contraintes générales de la langue (contraintes syntaxiques, orthographiques, lexicales) et celles plus spécifiques liées au type de texte commandé par la situation d'écriture.

En ce qu'il convoque simultanément des compétences multiples et de natures très diverses, le travail d'écriture se caractérise aussi par le fait qu'il est « coûteux » en ressources cognitives et attentionnelles. La compréhension des mécanismes de ce processus a suscité de nombreuses recherches qui nous ont fourni différents modèles théoriques. Avant le modèle de Hayes et Flower (1980) que nous développerons plus loin, deux conceptions prévalaient.

A. Le modèle classique linéaire en étapes du processus de rédaction

Envisagé comme une suite d'étapes successives organisée linéairement, le processus rédactionnel se développe en trois temps successifs : une phase de **préécriture**, une phase d'**écriture** et une phase de **réécriture**. Cette conception rejoint le modèle de Murray qui, dans la fin des années 1970, décrit le processus d'écriture selon trois stades : la **prévision**, la **vision** et la **révision**.

B. Le modèle de processus rédactionnel issu de la psychologie cognitive

La seconde conception, issue de la psychologie cognitive, présentait la production de texte comme un processus de formulation visant à assurer le transfert d'une *représentation conceptuelle* du message à communiquer à la *représentation textuelle* de ce message. Les modèles correspondants décrivaient un processus d'écriture en deux temps où la révision était absente :

1. **génération/planification** du message ;
2. **traduction** du message conceptuel en texte.

C. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Hayes et Flower repose sur des expérimentations visant à identifier les processus rédactionnels, à déterminer l'origine des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ces processus et à déterminer dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions.

a. Les composantes du modèle

Hayes et Flower ont construit un modèle fondé sur trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques stockées en mémoire à long terme par le scripteur et le processus d'écriture.

L'**environnement de la tâche** comprend tous les paramètres liés à la tâche d'écriture : thématiques abordées, destinataire du message, moyens disponibles, motivation du scripteur envers le projet d'écriture, etc.

La **mémoire à long terme** regroupe :

- toutes les connaissances, déclaratives et procédurales du sujet ;
- les métaconnaissances de ce sujet, susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche d'écriture (métaconnaissances du type « *Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement* »...) ;
- toutes les données d'expériences antérieures dans lesquelles le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information pour mener à bien son projet d'écriture et qui peuvent être réactualisées dans la situation d'écriture.

Le **processus d'écriture** comporte quatre opérations (ou sous-processus), à savoir : la **planification**, la **textualisation** (ou **mise en texte**), la **révision** et le **contrôle**.

b. Les opérations du processus d'écriture

■ La planification

Le processus de planification vise la récupération – à des fins opérationnelles – des informations stockées en mémoire à long terme et la prise d'informations en situation, au service du message à produire. Cette opération réalisée, s'en suivent la sélection et l'organisation des éléments informationnels récupérés. La planification est guidée par la structure des connaissances ainsi activées et par les objectifs pragmatiques de la rédaction projetée.

■ La mise en texte

Les opérations de mise en texte du message sont tournées vers la sélection et l'utilisation des différentes marques linguistiques et paralinguistiques à même de traduire le plus correctement possible et de la manière la plus adéquate les choix sémantiques, pragmatiques et textuels opérés par le rédacteur.

Ces opérations touchent notamment au processus mis en œuvre pour « linéariser » le texte, c'est-à-dire en assurer la cohésion à travers : la progression de l'information, le recours aux connecteurs et aux reprises anaphoriques, le système des temps verbaux.

La réalisation de l'écrit implique en outre un travail d'encodage et de traitement linguistique de la production (gestion orthographique, syntaxique et lexicale du texte en voie d'élaboration).

■ La révision

Pour Hayes (1987), le *revising* fait référence « à l'ensemble du processus par lequel le réviseur tente d'améliorer un texte ».

Le processus de révision apparaît donc essentiellement comme une opération d'auto-évaluation et d'autocorrection. L'auteur analyse le résultat d'un jet d'écriture réalisé pour en évaluer l'adéquation formelle et « fonctionnelle » à la situation d'écriture. La révision entraîne le plus souvent un travail de réécriture visant à apporter au texte les aménagements nécessaires (qui peuvent être, selon les cas, de natures très diverses : corrections orthographiques, syntaxiques, lexicales, amélioration du système anaphorique, etc.).

REMARQUE

Selon Hayes et Flower, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation des opérations entrant dans le processus général, ces opérations étant à tout moment susceptibles de passer au « premier plan » cognitif ou pouvant être imbriquées. Fayol considère également que les trois grands processus rédactionnels (planification, mise en texte et révision) interviennent de manière flexible, en s'articulant les uns avec les autres.

4. Écrire : un acte complexe mobilisant un champ étendu de compétences

Les travaux de Hayes et Flower (1980) ont orienté des recherches postérieures. Les chercheurs du *groupe d'Écouen* s'en sont ainsi inspiré pour définir un modèle didactique utilisable à l'école dans le premier et le second degré.

Le groupe d'Écouen synthétise dans un document intitulé : « Questions pour évaluer les écrits¹ » les différents champs de compétences devant être mobilisées pour produire un écrit. Ce tableau comporte en effet 29 items se présentant sous la forme de questions que le rédacteur doit nécessairement se poser pour réaliser sa tâche d'écriture. Si l'on considère ensuite que chacun de ces items met lui-même en jeu des compétences multiples, on mesure aisément la complexité de la tâche d'écriture au regard de l'étendue des compétences à mobiliser, d'autant que cette mobilisation implique le plus souvent la sollicitation **simultanée** de compétences de natures très diverses.

Sans rendre compte dans le détail de cette multiplicité, retenons simplement que ces compétences touchent à des aspects aussi variés que :

- les orientations *pragmatiques* de la tâche d'écriture : prise en compte de la situation d'écriture, choix du type d'écrit à produire, guidage du lecteur, adaptation des marques d'énonciation, etc. ;
- la prise en compte de la dimension sémantique de la production : homogénéité et adaptation du vocabulaire, cohérence sémantique, acceptabilité sémantique des phrases, qualité de l'articulation entre les propositions, les phrases, les parties textuelles (utilisation des connecteurs) ;
- la prise en compte de la dimension morpho-syntaxique : pertinence du système des temps, respect des valeurs des temps verbaux, concordance des temps et des modes, morphologie verbale, etc. ;
- l'intégration des aspects matériels de la production : pertinence du type de support retenu, adaptation de la typographie et de l'organisation de la page, maîtrise de la ponctuation, segmentation des unités de discours (sous-titres, paragraphes, etc.), etc.

1. Groupe EVA, *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette Livre, 1991, p. 35.

3 | La lecture

1. Les supports de lecture

A. Les supports traditionnels

La question de la lecture est indissociable de celle des supports sur lesquels elle s'exerce. François Richaudeau qui a étudié en profondeur les interactions entre techniques de lecture et supports de l'écrit faisait ainsi observer dès les années 1980 : « Que l'écrit change de forme et cela a aussitôt des incidences sur les techniques employées par le lecteur. Inversement, le lecteur, par ses pratiques, influence et impose des techniques de mise en forme de ce même écrit. »

Depuis l'affiche publicitaire jusqu'à l'écran de l'ordinateur en passant par le mode d'emploi, le paysage des « objets à lire » est particulièrement vaste et éclectique. Dans les actes les plus banals de notre vie quotidienne, nous sommes confrontés à une quantité d'écrits de natures très différentes dont il serait quasiment impossible de dresser une liste véritablement exhaustive.

La pluralité des supports à lire entraîne une pluralité des modes de lecture. On ne lit pas un roman comme on lit un horaire de train : chaque support, chaque type d'écrit particulier implique un mode de lecture spécifique adapté à sa forme qui soit susceptible de répondre aux visées communicatives de cet écrit (et, bien entendu, au projet du lecteur). Pour prendre un exemple se rapportant à un acte courant, lorsque je consulte un dictionnaire, ma lecture est d'abord sélective et elle ne se préoccupe aucunement du sens lorsqu'elle vise à repérer l'article recherché. Cette lecture devient ensuite linéaire et vise la compréhension du texte, lorsqu'elle s'exerce directement sur cet article. La lecture d'un récit littéraire sera de nature encore différente : le lecteur sera amené à introduire une dimension prospective à son activité en émettant des hypothèses sur les suites de ce récit (Comment le personnage va-t-il résoudre le problème qui lui est posé ? Que va-t-il lui arriver ensuite ?...), à construire des inférences de manière à dégager l'implicite du texte, d'en interpréter certains aspects, le cas échéant en s'appuyant sur sa culture (car tout n'est pas dit dans le texte littéraire, l'auteur intégrant à son acte de production les savoirs et la créativité du lecteur)...

Le champ des objets à lire évolue avec les nouvelles technologies. En son temps, l'invention de l'imprimerie bouleversa l'univers du livre et de la lecture ; il en est aujourd'hui de même avec l'essor – considérable cette dernière décennie – des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

B. Les nouveaux supports

a. Nouveaux supports et nouvelles problématiques de lecture

Cet aspect fera l'objet d'un développement particulier, compte tenu de l'ampleur sociale du phénomène qu'il représente et des spécificités inédites qu'il présente. Nous alimenterons notre réflexion aux travaux du Centre de la lecture de Paris, en nous référant au numéro de septembre 1998 de la revue *Les Actes de la lecture* où le problème est excellemment posé par Michel Violet. Avec l'arrivée des nouveaux supports informatiques : cédérom et hypertexte, les schémas classiques d'exploration de l'écrit, les distributions des rôles bien huilés entre le lecteur et l'auteur tels qu'ils sont traditionnellement définis depuis des décennies ont été (et sont encore) en bien des aspects mis à mal.

b. La lecture du texte tabulaire

S'il est vrai qu'elles se sont d'abord développées sur des supports papiers (notamment à travers la presse écrite depuis la fin du XIX^e siècle), les configurations tabulaires où se conjuguent des messages textuels et des messages iconiques ont « explosé » avec les supports électroniques. Le parcours de lecture pouvant s'amorcer à partir de n'importe quelle unité illustrative figurant sur la page et opérer à partir d'elle de multiples trajets laissés à l'entière initiative du lecteur, on observera que de telles configurations impliquent une délinéarisation de la lecture, celle-ci – fragmentaire, subjective et parfois aléatoire – s'opérant pour reprendre la formule de Vandendooren (1999) « dans une synthèse personnelle fortement teintée d'affectivité ».

c. La « lecture » des cédéroms

Où est l'auteur ? interroge Michel Violet, faisant observer que l'objet cédérom (dont le contenu informationnel est sans commune mesure avec celui du support-papier) est le produit d'équipes techniques agissant en lieu et place de l'auteur classique. Pas d'intention claire et précise de cet « auteur » envers le lecteur : le statut dévolu au « lecteur-modèle » (selon les termes d'Umberto Eco) à travers ce type de support est aujourd'hui difficile à cerner. « Ce dernier – souligne Michel Violet – doit développer des techniques encore plus sophistiquées de recherche et de déductions pour appréhender ce qu'on cherche à lui dire et à lui cacher, la direction qu'on cherche à lui faire prendre. Quelles techniques doit-on développer pour tenter de débusquer les intentions de cet auteur ? Face à la masse d'informations mises à sa portée sans véritable « mode d'emploi », le lecteur se trouve livré à lui-même. » Le lecteur doit en effet, selon ses propres repères, gérer la profusion des documents et des informations (ce qui pose la question des techniques à mettre en place pour éliminer, classer, trier les informations en fonction du projet initial) et en évaluer la fiabilité.

d. La maîtrise de l'hypertexte

La possibilité offerte par les écrits numériques de faire fonctionner des « liens hypertextes » pose également au lecteur des problèmes inédits. Pour ne pas se perdre dans l'« inextricable labyrinthe des clics », le lecteur doit savoir anticiper à

la fois la logique des liens qui lui sont proposés et ce que leur utilisation est susceptible de lui apporter. Pour imaginer le défi qui lui est posé, nous dirons que celui-ci doit être en mesure de déterminer sa « carte de navigation » et, bien entendu, de la suivre de manière efficace. Ce parcours à bifurcations multiples se démarque radicalement du parcours traditionnel qui s'exerce dans l'espace confiné de l'objet-livre, selon des techniques souvent éprouvées. Ici, en effet, le lecteur est beaucoup moins guidé par la forme matérielle du document et se trouve par conséquent beaucoup plus livré à ses propres initiatives. Cette forme matérielle n'est plus inscrite dans le concret de l'objet mais « se trouve enfouie dans une structure abstraite à découvrir et à entretenir ».

C. Les nouvelles technicités

Ces nouvelles exigences et ces nouvelles maîtrises appellent, de la part du lecteur, de nouvelles technicités. Nous en retiendrons deux qui nous paraissent essentielles.

a. La maîtrise d'un « nouveau langage médiatique »

Fondamentalement fonctionnel, ce nouveau langage répond à un souci d'économie (gagner du temps dans les manipulations et les recherches) et de précision. Il repose sur un système de signes (par exemple, le signe flèche droite en bas de page signifiant « aller à la page suivante ») appelé par certains spécialistes « la schématique », système qui va en se développant et se complexifiant.

b. La maîtrise de nouvelles modalités de lecture et de traitement des informations

On observe le développement de supports tendant à incruster, telles les poupées russes, un type d'écrit dans un autre. Michel Violet illustre ce phénomène en se référant à *Teddy Bear*, bande dessinée interactive se déroulant à la fin de la Seconde Guerre mondiale qui permet au lecteur de croiser sa lecture fictive avec la consultation au cours de cette lecture, de documents historiques, de cartes, d'animations relatives aux opérations, etc., imbriquant ainsi de manière étroite lecture documentaire et lecture de fiction.

La structure hypertextuelle est en passe de modifier profondément les pratiques de la lecture et l'identité même de ce qu'on entend par « texte ». Sur le plan de la lecture, l'hypertexte introduit une dimension nouvelle d'interactivité qui fait du lecteur le créateur de son propre parcours et, d'une certaine manière, le co-auteur de son texte. Cette mutation de la fonction lecteur vers une fonction auteur est encore accentuée dans tous les cas où le lecteur peut intervenir en annotant ou réécrivant le texte qu'il est en train à la fois de lire et de composer.

2. L'acte de lecture

A. Le rapport du lecteur au texte : l'activité du lecteur

Le texte a longtemps été considéré comme le produit exclusif d'un auteur. Cette conception cantonnait le lecteur dans un rôle passif de réception de significations données une fois pour toutes par le texte sur lequel il n'avait aucune influence. Elle a été remise en cause, dans les années 1970, par un courant théorique porté par Goodman et Smith.

Ces auteurs ont en effet défendu l'idée que la lecture n'était pas fondamentalement une activité de prise d'informations à partir de lettres et de mots, mais qu'elle consistait pour l'essentiel en l'élaboration d'hypothèses sur la signification du texte lu, hypothèses que le lecteur soumettrait régulièrement à examen en les confrontant avec les données recueillies – pas nécessairement de manière systématique – dans le texte lu. C'est dire qu'on insistait, dans cette perspective, **sur la contribution fondamentale du lecteur lui-même**, à travers notamment les connaissances initiales qu'il peut mettre en œuvre face au texte. Ceci explique qu'on ait été conduit, à partir de ces analyses théoriques, à définir les composantes de l'acte communicatif qu'est la lecture et à mettre l'accent sur les stratégies du lecteur (rôle du contexte, des attentes, des références, etc.).

B. Les modèles de la compréhension en lecture

a. Le modèle ascendant (ou « de bas en haut » ou « bottom up ») : primauté du texte sur le lecteur

Selon G. Chauveau faisant référence aux travaux de Laberge et Samuels (1974), l'acte de lire peut – dans le cadre de ce modèle – être ainsi schématisé :

1. Opérations perceptives sur les graphèmes
2. Appréhension des unités lexicales
3. Opérations syntaxico-cognitives
4. Déterminations sémantiques.

En conséquence, ce traitement donne la priorité au traitement des lettres pour accéder en dernier ressort au sens du texte. Ce modèle est qualifié d'ascendant dans la mesure où il part des unités de « bas niveau » (les lettres) pour n'arriver au texte qu'en final. Il donne en conséquence la priorité au travail sur le code comme voie unique d'accès au sens.

Dans cette perspective, on considère que seul le texte est porteur d'informations qu'il appartient au lecteur de saisir à travers son travail de décryptage. D'où la prédominance de la stratégie graphophonétique, le lecteur ne pouvant selon ce modèle accéder au sens du texte qu'à travers un exercice maîtrisé des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (d'où le statut de la lecture orale à l'école).

b. Les modèles descendants (ou « de haut en bas » ou « top down ») : primauté du lecteur sur le texte

Le modèle dit *descendant* traduit une conception inverse mettant l'**activité du lecteur au centre du processus de lecture**. Celui-ci, prenant appui sur ses connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, anticipe la signification possible du texte pour « descendre » ensuite vers ce texte. La lecture se joue en trois actes : anticipation sur le sens du texte, vérification du sens supposé et enfin confirmation (ou infirmation) de l'hypothèse de sens. Ce processus n'implique pas la captation de tous les indices visuels portés par le texte. S'inscrivant dans une logique de résolution de problème et privilégiant la compréhension, il mobilise prioritairement le recours aux stratégies de reconnaissance globale, contextuelle et encyclopédique. Ainsi, selon Goodman (1985) : « La lecture est un jeu d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses. »

Les **modèles d'enseignement** qui découlent de cette conception suggèrent d'initier les lecteurs débutants à partir de textes et de phrases qui leur sont familiers et dont la signification leur est connue dans le but de faciliter l'anticipation et la mémorisation globale des mots.

c. Le modèle interactif

Le modèle interactif pose quant à lui l'identification des mots comme dépendant à la fois des données graphiques du texte (aspect renvoyant au modèle ascendant) et de ses données contextuelles (aspect renvoyant au modèle descendant). Plutôt que d'opposer ces éléments antagonistes, l'approche interactive non seulement les accepte mais les inclut dans son dispositif d'apprentissage. Les effets de ces deux composantes ne font pas que s'additionner dans l'acte de lecture : l'interactivité implique en effet entre elles un jeu d'influence réciproque conduisant à l'accès au sens. Jean-Pierre Gaté résume ainsi les termes de cette association : « le code comme outil au service de l'acte lexique et le sens comme visée de l'acte sont interdépendants et autant nécessaires l'un que l'autre¹ ».

C. Les stratégies de lecture

a. Définition

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Deux paramètres sont essentiels dans la définition des stratégies de lecture : la situation et les objectifs visés par la lecture. La maîtrise d'un éventail ouvert de stratégies et l'aptitude à choisir dans une situation donnée la stratégie la mieux adaptée constituent des compétences de lecture essentielles.

b. Les types de stratégies

Sans prétendre établir une typologie scientifique de ces stratégies, nous en donnerons quelques exemples, en nous référant à certains chercheurs qui se sont intéressés à cet aspect.

¹ Jean-Pierre Gaté, *Éduquer au sens de l'écrit*, Nathan, 1998, page 34.

Citons S. Moirand (1980) qui, évoquant différentes manières de lire, donne les exemples de la **lecture sélective** et de ses contraires : la **lecture intégrale**, le **déchiffrage** ou encore la « **traduction mot à mot** ».

F. Cicurel propose dans sa typologie une gamme beaucoup plus large de stratégies. On peut observer que ces stratégies se définissent, pour l'essentiel, en référence aux objectifs poursuivis par le lecteur. La nature du texte détermine également la stratégie dans le cas de la « lecture-action ».

Type de stratégie	Objectif visé par la lecture
Lecture studieuse	Tirer le maximum d'informations du texte.
Lecture balayage	Prendre connaissance de l'essentiel du texte.
Stratégie de sélection	Rechercher une information ponctuelle.
Lecture-action	Réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes.
Lecture oralisée	Communiquer une information écrite.

D. Les processus en jeu dans l'acte de lire

Dans cette partie, nous nous référerons largement aux concepts et aux terminologies définis par J. Giasson. Celle-ci distingue les structures et les processus.

Les **structures** étant « les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture », en l'occurrence les connaissances relatives à la langue et les connaissances sur le monde (connaissances de tous ordres : historiques, géographiques, biologiques, mathématiques, pragmatiques, etc.), les **processus** renvoient « aux habiletés nécessaires pour aborder un texte ».

J. Giasson distingue cinq types de processus :

- les **microprocessus** : touchant à l'identification des mots et à la compréhension de l'information contenue dans une phrase ;
- les **processus d'intégration** ayant pour fonction « d'effectuer les liens entre les propositions ou les phrases » ;
- les **macroprocessus** qui portent sur la compréhension globale du texte (identification des idées principales et perception de la structure du texte) ;
- les **processus d'élaboration** qui permettent au lecteur d'aller chercher la signification du texte hors de ce texte, le lecteur s'appuyant dans cette perspective sur ses connaissances, sur sa culture et sur ses capacités d'inférence pour combler les « blancs » du texte, en interpréter les allusions et les ambiguïtés...
- les **processus métacognitifs**, enfin qui permettent de réguler la compréhension en fonction de la lecture.

Le microprocessus d'identification des mots

Les instructions officielles de 2007 de l'école primaire décrivent de manière explicite le processus de reconnaissance des mots tel qu'il est officiellement acté : « Pour identifier un mot, le lecteur doit relier une information visuelle (le mot écrit) à un savoir déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole : l'image acoustique de ce

mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) et sa (ou ses) signification(s). Deux manières de parvenir à ce résultat sont disponibles : la voie directe et la voie indirecte. »

■ **Identification des mots par voie indirecte : le déchiffrage :** « On peut retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire son déchiffrage. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà la mémoire auditive dans la mémoire. »

■ **Identification des mots par voie directe : lecture courante :** « Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent. »

L'identification par voie directe constitue donc le mode expert d'accès à l'identification et à la compréhension des mots, la reconnaissance par voie indirecte ne constituant qu'une étape transitoire pour accéder à la maîtrise de ce mode. Lorsque le lecteur connaît déjà le mot à lire, il le reconnaît visuellement en identifiant les lettres qui le composent puis il active simultanément trois représentations du mot : sa représentation orthographique (aspect visuel), sa représentation phonologique (sa prononciation), sa représentation sémantique (sa signification). Pour autant, les auteurs des textes officiels laissent implicitement entendre que les compétences acquises dans la phase d'identification directe entrent dans le processus d'accès direct aux mots, dans la mesure où cet accès s'appuie sur « la perception très rapide des lettres » qui composent les mots, autrement dit sur une pratique « virtuose » de l'identification par voie indirecte.

E. En conclusion...

D'une manière générale, le lecteur expert est « polyvalent », en ce qu'il mobilise pour lire différents types de capacités. L'exercice de cette polyvalence répond à une triple nécessité d'adaptation : adaptation de la lecture au type de texte pratiqué, adaptation au type de support qui porte le texte, adaptation à la situation qui en motive la lecture. Pour lire, il est de fait nécessaire de mobiliser efficacement des compétences de natures différentes :

- la capacité à définir un projet de lecture adéquat au regard de ce qui motive l'acte de lecture : lecture-plaisir gratuite, affranchie de toute visée utilitariste (lecture de poésie, par exemple), lecture fonctionnelle tournée vers le faire (lecture d'un mode d'emploi, d'une recette, etc.), lecture pour apprendre (manuel scolaire), etc. ;
- la capacité à anticiper les stratégies de lecture adaptées à la réalisation de ce projet et à sélectionner le mode de lecture adéquat. Ce qui suppose que le lecteur dispose d'une palette de lecture suffisamment ouverte intégrant des modes de lecture diversifiés à même de répondre aux différentes situations et aux différents supports que ce lecteur est susceptible de rencontrer.

4 | La littérature

1. Quelques caractéristiques de l'œuvre littéraire et de sa lecture

A. Statut du lecteur

L'une des particularités du texte littéraire tient dans le rapport particulier qu'il entretient avec le lecteur. Si ce type de production répond, comme c'est le cas pour tout texte, à une visée communicative de l'auteur, il n'en demeure pas moins que celui-ci instaure une relation au lecteur originale en bien des aspects. Parmi ces aspects, nous soulignerons la charge d'implicite et d'ambiguïté dont le texte littéraire est intrinsèquement porteur. Le texte littéraire convoque en effet des itinéraires d'information souvent déroutants pour un récepteur « ordinaire » qui ne rechercherait, à travers la lecture, que l'accès à un message doté d'un sens irréfutable et unique, susceptible d'établir un consensus auprès de tout lecteur : parties volontairement elliptiques que le lecteur doit combler par ses hypothèses et son imagination, espaces textuels sciemment livrés à l'interprétation de ce lecteur, indispensable médiation de l'intertextualité pour comprendre pleinement le texte, etc.

La communication entre l'auteur et le lecteur est encore affectée par les décalages plus ou moins marqués entre l'espace-temps de l'émission et l'espace-temps de la réception du « message » littéraire. Ce qui est clairement signifiant pour un lecteur en un lieu et à un moment donnés ne l'est plus nécessairement (ou plus autant) en un autre lieu ou à une autre période. Or, il se trouve qu'à la différence des écrits éphémères et utilitaires, l'œuvre littéraire a pour particularité de traverser le temps et les cultures. Comment, par exemple, est reçu et compris un texte de littérature médiévale par un lecteur du ^{xxi}e siècle non initié à la culture de cette époque ? Quel est le degré de contre-sens porté par l'interprétation d'un « message » littéraire lié au décalage entre le temps de sa production et celui de sa réception ?

Ces questions essentielles posent le problème plus général du rôle du lecteur dans la construction du sens véhiculé par le texte.

B. L'interprétation : apprécier le sens pluriel d'un texte

Alors qu'une tradition fondée sur l'histoire de la littérature a longtemps mis en avant l'auteur comme garant exclusif du sens (*intentio operis*), le ^{xx}e siècle déplace les centres d'intérêt vers la lecture et la réception (*intentio lectoris*). De simple récepteur d'un sens définitivement donné et verrouillé par l'auteur, le lecteur acquiert le statut de producteur de sens. C'est que le texte littéraire n'est pas, comme nous l'avons souligné précédemment, investi d'une signification unique. Idée que souligne Roland Barthes indiquant qu'interpréter un texte « ce n'est pas lui donner un sens, c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait ».

Cependant, si le travail du lecteur est aujourd'hui pleinement reconnu comme un acte d'engagement et d'initiative dépassant la simple compréhension du texte, la marge d'initiative de ce lecteur reste – très légitimement – balisée par des données textuelles tangibles, objectives et vérifiables : on ne peut en effet (et heureusement !) faire dire au texte ce que l'auteur n'aurait voulu dire. La lecture interprétative doit être conçue comme l'expression d'un juste équilibre entre les « droits » du texte (la reconnaissance de ce que ce texte exprime de manière sûre et incontestable mais aussi, de toute évidence, de ce qu'il ne peut pas vouloir dire) et les « droits » du lecteur (ce que les espaces d'initiative ménagés par l'auteur autorisent ce lecteur à « faire dire » au texte). On peut donc définir l'interprétation comme le *plausible* du texte attesté par le *certain* du texte. Cet aspect essentiel est clairement développé dans les travaux de Catherine Tauveron et repris dans les compléments aux programmes de littérature de l'école primaire de 2002 (qui fixent les concepts-clés de la littérature).

C. L'intertextualité

Depuis 2002, les programmes de l'école primaire associent la didactique de la littérature au concept de « lecture en réseau » renvoyant à la notion générale d'intertextualité. Rien d'étonnant à ce que les programmes de 2015 réitérent les références explicites à cet aspect fondamental touchant à l'essence même de la littérature¹. La notion d'intertextualité est issue des travaux des formalistes russes et en particulier de Mikhaïl Bakhtine. L'intertextualité peut être conçue comme une étude des sources, allusions et références y compris implicites mais aussi, selon L. Kenny, comme « le travail de transformation et d'assimilation de plusieurs textes opéré par un texte centreur qui garde le leadership du sens ». L'intertextualité se définit encore comme l'ensemble des liens existant entre les textes de toutes époques ou de la même époque, du même auteur ou d'auteurs multiples.

De nombreux textes de natures diverses tirent en partie leur substance d'autres textes écrits antérieurement. Ces textes sources, ressources ou références peuvent avoir été produits par l'auteur même du texte (c'est le cas d'un premier jet ou d'un jet intermédiaire d'écriture, par exemple) ou émaner d'un autre ou d'autres émetteurs. On ne saurait assimiler ces « emprunts » à des entreprises de plagiat. Il faut en effet rappeler que le plagiat se définit comme une appropriation induue et comme une simple copie, l'intertextualité renvoie, pour sa part, à une assimilation limitée et « honnête » qui s'inscrit dans le tissu d'un texte créé et non simplement reproduit. Refusant la spécialisation propre aux textes scientifiques, la littérature dont les productions sont par essence « culturellement lourdes » constitue le terrain d'excellence des rencontres et des enchevêtrements intertextuels.

1. Le *Bulletin officiel spécial* n° 11 du 26 novembre 2015, qui précise les repères de progressivité du cycle 3, indique notamment à ce propos : « Ces lectures s'organisent autour d'entrées qui appellent les mises en relation entre les textes et d'autres documents ou œuvres artistiques. La lecture d'œuvres intégrales est ainsi mise en relation avec des extraits d'autres œuvres ainsi qu'avec des œuvres iconographiques ou cinématographiques. » Il est à noter que les programmes consolidés de 2018 n'affichent plus aussi clairement le concept d'intertextualité

L'intertextualité peut se manifester à travers :

- **l'imitation de modèles antérieurs** : du ^{xvi}e au ^{xviii}e siècle, les auteurs s'inspirent d'œuvres antiques gréco-latines (écrivains de la Pléiade du ^{xvi}e siècle, dramaturges du ^{xvii}e siècle tels Corneille ou Racine).
- **les « échos » intertextuels du texte** :
 - citations à l'intérieur d'une œuvre, allusions explicites ou implicites à d'autres œuvres (du même auteur ou d'autres auteurs) ;
 - variations particulières, dans différentes œuvres, sur un thème commun ;
 - réactualisations d'œuvres antérieures (versions avec transposition de personnages, de lieux, d'époques, etc.).
- **la parodie ou le pastiche**¹.

2. Présentation de quelques genres notoires

Face à l'extrême diversité des types existant dans le champ littéraire, nous nous limiterons à ne répertorier ici que quelques genres notoires couramment pratiqués en milieu scolaire dont nous dégagerons les caractéristiques les plus marquantes.

A. Œuvres de fiction à portée didactique et morale : conte et fable

a. Le conte

Le conte peut être défini à travers trois caractéristiques :

- c'est une œuvre de fiction, les événements imaginés pouvant toucher au merveilleux (présence du surnaturel accepté comme tel par le lecteur) ;
- sa vocation est de distraire tout en instruisant : à l'origine, le conte est souvent porteur d'une morale explicite et formelle² ; il véhicule toujours une morale implicite à travers son récit ;
- il tire ses racines de la tradition orale et relève du folklore au même titre que les chansons.

b. La fable

Le *Dictionnaire du français contemporain* définit la fable comme un : « petit récit, écrit généralement en vers et illustrant un précepte, une morale ». Définition trouvant écho dans le *Dictionnaire du littéraire* qui – tout en soulignant les fluctuations conceptuelles qui affectent la signification du mot – dégage quelques caractéristiques fortes de ce type de production littéraire :

- présence d'animaux ;

1. Voir plus loin les définitions de ces deux concepts.

2. Cette morale est souvent occultée dans les éditions modernes destinées aux enfants (voir sur ces aspects les premières éditions des contes de Perrault).

- présence d'un personnage roué usant de la ruse pour résoudre ses problèmes ;
- caractère fictif et allégorique du récit ;
- portée exemplaire et didactique de ce récit.

On peut observer que si la forme versifiée est évoquée comme étant d'utilisation courante dans la fable, elle n'est pas pour autant retenue comme un aspect essentiel de ce concept.

B. Œuvres s'appuyant sur une (ou des) œuvre(s) préexistante(s) : parodie, pastiche et réécriture

a. Parodie, pastiche

La **parodie** est l'imitation d'un modèle canonique détourné de son sens initial. Dans le domaine littéraire, il s'agit d'une transformation de texte à des fins comiques ou satiriques. S'il y a également imitation dans le **pastiche**, cette imitation reste exclusivement stylistique (elle porte sur le style d'un auteur ou d'une époque). D'autre part, contrairement à la parodie, cette imitation ne vise pas nécessairement un effet comique.

b. Réécriture

Strictement, la réécriture est une action par laquelle un auteur écrit une nouvelle version de l'un de ses textes. Plus largement, ce terme s'applique à toute reprise d'une œuvre antérieure, indépendamment de son auteur, que les références à l'œuvre originale y soient explicites ou implicites.

C. Œuvres dont le sujet est centré sur l'auteur

a. Biographie

La biographie est un genre consacré au récit de vies authentiques. Ce genre répond à des visées éducatives en mettant en lumière les valeurs incarnées par les vies relatées ou leur importance historique.

b. Autobiographie

Ce genre particulier se définit selon P. Lejeune cité par le *Dictionnaire du littéraire*, comme un « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité ». Le mot autobiographie désigne donc une catégorie de mémoires essentiellement focalisés sur la vie de leurs auteurs.

Un auteur peut travestir la dimension autobiographique de sa production en attribuant des faits de sa vie réelle à un personnage fictif (roman autobiographique). Sans être globalement autobiographique, une œuvre peut intégrer des éléments relevant du vécu réel de l'auteur. Il est fréquent qu'un texte littéraire présente des « résurgences » parfois involontaires et peut-être « inconscientes » de faits de vie relevant de l'histoire personnelle de l'auteur.

Les formes littéraires associées à ce genre sont multiples : souvenirs, journaux intimes, carnets, romans autobiographiques, etc.

3. Le récit littéraire

A. Statut des personnages

a. Le modèle sémio-pragmatique

Dans la lignée des travaux effectués par Umberto Eco dans *Lector in fabula*¹, une approche sémio-pragmatique étudie le personnage comme « effet de lecture ». En d'autres termes, la narration (la manière dont le narrateur effectue sa présentation, sa mise en scène) influence l'image que retient le lecteur d'un personnage et les sentiments qu'il lui inspire.

Selon Vincent Jouve, les personnages peuvent induire trois types différents de lecture : « Un personnage peut se présenter comme **un instrument textuel** (au service du projet que s'est fixé l'auteur dans un roman particulier), **une illusion de personne** (susitant, chez le lecteur, des réactions affectives), ou **un prétexte** à l'apparition de telle ou telle scène. »

b. L'approche sémiologique du récit²

Une approche est qualifiée de sémiologique lorsqu'elle choisit d'étudier un aspect (par exemple le personnage) sur le modèle du signe linguistique. Ainsi, le personnage devient le « signe » du récit et se prête à la même qualification que les signes de la langue. De ce fait, on peut classer les personnages d'un récit en trois catégories :

- **les personnages référentiels** : ils visent à refléter la réalité (personnages historiques [Napoléon], mythologiques [Vénus, Zeus] ou sociaux [l'ouvrier, le chevalier]) ;
- **les personnages embrayeurs** : ils dessinent la place de l'auteur ou du lecteur dans la fiction (narrateur-témoin, observateur) ;
- **les personnages anaphores** : ils ont pour fonction de rappeler des données importantes ou de préparer la suite du récit (historien, enquêteur, biographe, devin, prophète, etc.).

B. Structure du texte narratif

a. Le schéma actantiel

Reprenant l'idée d'anthropologie structurale développée par Lévi-Strauss dans les années 1960, Greimas essaie de décrire la structure profonde globale des textes narratifs. Dans cette perspective, il pose l'hypothèse que tout récit classique est fondé sur une opposition fondamentale entre les personnages, opposition qui peut être résolue ou non dans l'espace de la narration³. Le parcours narratif peut être assimilé à la réalisation d'un contrat qui amène le héros à subir plusieurs épreuves

1. Voir Umberto Eco, *Lector in fabula, le rôle du lecteur*, Grasset, 1985.

2. Voir Philippe Hamon, « Pour un statut sémiologique du personnage », in *Poétique du récit*, Seuil, 1977.

3. Voir Julien Greimas, *Sémantique structurale*, Larousse, 1966.

pour la réalisation de ce contrat. Dans la problématique de Greimas, les actants correspondent à des archétypes fonctionnels, pouvant s'incarner de manière très variée dans des contextes discursifs multiples. Le célèbre **schéma actanciel** défini par A. J. Greimas en 1966 rend compte de cette problématique.

■ Une **quête** est « commandée » par un émetteur (ou destinataire) au bénéfice d'un destinataire. La quête est tournée vers un « objet » : conquête d'un objet dans son sens matériel (la quête du Graal), mais aussi conquête d'un sentiment (amitié, amour d'une princesse convoitée, etc.). En tout état de cause, la quête constitue le moteur du récit. Tous les personnages qui en tirent profit sont les *bénéficiaires*.

■ Un **personnage central, le héros**, poursuit la quête en ayant pour projet ou pour mission d'obtenir l'objet de la quête au prix d'épreuves.

■ Les **adjuvants** : personnages, événements ou objets positifs aident le héros dans sa quête.

■ Les **opposants** : personnages, événements ou objets négatifs cherchent à l'inverse à faire obstacle à la réalisation de la quête.

b. Le schéma quinaire

Le schéma quinaire est un type de schéma narratif initié par les travaux de Tzvetan Todorov qui décrit la structure du récit en ces termes : « Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli ; le second équilibre est bien semblable au premier, mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisode dans un récit ; ceux qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre¹. »

Selon Paul Larivaille, l'intrigue (l'histoire) se résume dans toute œuvre selon le schéma quinaire.

1. **Situation initiale (ou situation d'équilibre)** : le décor est planté, le lieu et les personnages introduits et décrits.
2. **Complication (ou problème ou élément déclencheur)** : un événement vient perturber la situation initiale et enclenche une suite d'épreuves.
3. **Actions (ou épreuves)** : les personnages s'efforcent de résoudre le problème à travers ces épreuves.
4. **Résolution (sanctions)** : conséquences des actions engagées pour résoudre le problème.
5. **Situation finale** : résultante de la résolution, retour à un équilibre final.

c. Rapports récit/histoire - ellipses narratives

Pour comprendre la portée de l'ellipse, il faut d'abord se référer aux distinctions fondamentales apportées par Gérard Genette entre *histoire* et *récit*. L'*histoire* désigne l'ensemble des données considérées dans toute leur plénitude et dans tous leurs détails, susceptibles de rendre compte de manière exhaustive d'événements

1. Tzvetan Todorov, *Qu'est-ce que le structuralisme?*, tome 2, *Poétique*, Seuil, 1968.

réels ou fictifs. Le *récit* est la restitution – écrite ou orale – que l'on fait de ces mêmes événements. Quels que soient le souci d'exhaustivité du narrateur et la précision de sa restitution, celle-ci – qui se mesure en mots, lignes, pages, chapitres – est nécessairement finie. Le narrateur dilate certains aspects de l'histoire (un instant de l'histoire peut donner lieu à des développements sur plusieurs pages), réduit d'autres aspects (des décennies d'événements peuvent être « résumés » en quelques lignes, voire en quelques mots) et en passe d'autres totalement sous silence. Un récit ne peut rendre compte de l'histoire dans son intégralité (on pourrait consacrer des chapitres entiers à une simple description), ces omissions appelées ellipses narratives expriment également des options d'auteur, celui-ci ménageant volontairement des zones d'ombre dans son récit et laissant alors à l'imaginaire de son lecteur le soin de les combler.

La notion de point de vue narratif

La **focalisation** fait référence au foyer de perception de l'univers contenu dans un texte narratif à partir duquel les éléments de cet univers sont décrits et racontés. On distingue habituellement trois types de focalisation conceptualisés par le théoricien de la littérature, Gérard Genette : focalisation zéro, interne et externe.

- **Focalisation zéro** (point de vue omniscient) : le narrateur demiurge sait **tout des personnages** (pensées, sentiments, passé, avenir, etc.). La focalisation est donc, dans ce cas de figure, totale, exhaustive et subjective.
- **Focalisation interne** : le narrateur raconte tout ce qu'il voit, tout ce qu'il sait, tout ce que pense un personnage. La réalité portée par le texte narratif est décrite de manière subjective du point de vue particulier de ce narrateur.
- **Focalisation externe** : l'histoire est racontée à travers le regard d'un narrateur extérieur à l'histoire et qui n'y participe pas. Témoin exclusif des événements et des personnages dont il rend compte, le narrateur est « condamné » à la neutralité et à l'objectivité. Le lecteur est enfermé dans un point de vue qui ne lui livre que la surface des choses.

REMARQUE

Dans la majorité des romans, les trois points de vue coexistent en alternance et s'inscrivent donc dans la focalisation variable : la focalisation se déplace d'un personnage à un autre ou est indéterminable.

Langage oral, lecture et écriture

1. Les types et formes de phrase	48
2. La phrase : groupes et fonctions	58
3. Les verbes	72
4. Les noms	89
5. Les déterminants	95
6. Les adjectifs qualificatifs	99
7. Les pronoms	102
8. Les adverbes	110
9. Les prépositions	113
10. Les conjonctions de coordination	116
11. Les conjonctions de subordination	118
12. Le discours rapporté	121
13. Le système orthographique français	124
14. Le lexique	127
15. La grammaire de texte	133

Le cours

1 | Les types et formes de phrase

La langue française présente quatre types de phrase et huit formes de phrase.

Types de phrase	Formes de phrase
Déclaratif (ou assertif) Impératif Interrogatif Exclamatif	Actif/Passif Neutre/Emphatique Personnel/Impersonnel Affirmative/Négative

1. Les types de phrase

Les types de phrase se définissent par rapport aux modalités. Les modalités désignent l'attitude de l'énonciateur envers son énoncé. Chaque phrase est obligatoirement affectée d'une modalité et d'une seule. Il existe dans notre langue quatre modalités possibles : la modalité assertive, la modalité interrogative, la modalité jussive et la modalité exclamative.

Modalité	Type de phrase	Attitude de l'énonciateur
Assertive	Déclarative	Vise l'affirmation d'une réalité.
Interrogative	Interrogative	Sollicite une réponse de l'interlocuteur.
Jussive	Impérative	Vise à obtenir de l'interlocuteur un comportement ou la réalisation d'une action.
Exclamative	Exclamative	Témoigne d'une émotion, d'une perception subjective de l'énonciateur.

A. La phrase interrogative

a. Cadre d'utilisation

La phrase interrogative correspond généralement à un acte de langage bien déterminé : questionner. Impliquant le dialogue, la phrase interrogative ne peut, d'une manière générale, se retrouver que dans des types de texte impliquant des séquences

dialogiques (textes narratifs) ou dans des types d'écrit de nature dialogique (texte de théâtre, interview, etc.).

Valeurs particulières de la phrase interrogative

Certaines situations de communication impliquent des emplois particuliers de la phrase de type interrogatif qui peut alors avoir :

- une **valeur injonctive**

Exemple : En classe : *Allez-vous vous taire ?*, phrase de valeur équivalente à : *Taisez-vous !*

- ou une **valeur rhétorique**

Exemple : *Qu'avez-vous à me reprocher ?*, phrase de valeur équivalente à : *Vous n'avez rien à me reprocher* ou *Je vous mets au défi de me citer un seul fait susceptible de m'être reproché*.

b. Interrogation totale, interrogation partielle

■ Interrogation totale

À travers celle-ci, le locuteur vise à obtenir des informations sur la véracité d'un fait. Cette question appelle, en principe, de la part de l'interlocuteur une réponse positive ou négative.

Exemple : *Pleut-il ?* Réponse : *Non, il fait beau temps* ou *Oui, il tombe des seaux*.

■ Interrogation partielle

Le locuteur détient déjà certaines informations sur une réalité ; sa question vise uniquement à compléter ces informations.

Il faut ainsi distinguer :

- *Tu viendras ?* : interrogation totale appelant une réponse affirmative ou négative ;
- *Quand viendras-tu ?* : interrogation partielle ne portant ici que sur **le moment** où se réalisera un fait déjà connu du locuteur, à savoir le moment de la venue de l'interlocuteur.

Il est à noter que, dans le second cas, l'aspect particulier sur lequel porte l'interrogation (l'aspect temporel) est marqué par le mot interrogatif (*quand*) introduisant la phrase.

c. Caractéristiques de la phrase interrogative

Interrogation totale	Interrogation partielle
– Intonation ascendante culminant sur la dernière syllabe à l'oral. – Point d'interrogation en fin de phrase à l'écrit. – Emploi de la particule interrogative <i>est-ce que</i> située en tête de phrase. L'ordre des constituants reste le même que dans la phrase assertive (<i>Est-ce que tu viens à la maison ?</i>). – ou inversion du sujet (<i>Viens-tu ?</i>) avec adjonction d'un trait d'union entre le sujet et le verbe.	– Intonation descendante : le ton le plus haut porte sur le mot interrogatif situé en tête de phrase. – Point d'interrogation en fin de phrase à l'écrit. – Inversion du sujet avec adjonction d'un trait d'union. – Emploi de mots introducteurs, selon les cas : déterminants, pronoms interrogatifs ou adverbes interrogatifs.

1889 19 juillet : Les maîtres des écoles publiques deviennent des fonctionnaires de l'État.

1901 1^{er} juillet : Loi sur les associations.

1904 5 juillet : La loi Combes interdit d'enseigner à tous les congréganistes.

1905 9 décembre : Loi séparant les Églises et l'État.

1918 Publication de *L'Université nouvelle* qui milite en faveur d'une « école unique ».

1926 12 février : Les programmes des écoles primaires et ceux des classes élémentaires des lycées et collèges sont uniformisés.

1927 Célestin Freinet : *L'imprimerie à l'école*.

1933 1^{er} septembre : Création d'un examen d'entrée en sixième.

1934 Le ministère de l'Instruction publique est rebaptisé ministère de l'Éducation nationale.

1936 9 août : L'obligation scolaire est portée de 13 à 14 ans, à l'initiative de Jean Zay, ministre du Front populaire.

1937 21 mai : Les programmes des EPS (écoles primaires supérieures) et du premier cycle des lycées et collèges sont uniformisés.

1938 20 septembre : Organisation des classes de fin d'études primaires.

1940 3 septembre : Loi autorisant les congrégations à enseigner.

1941 15 août : Le ministre Carcopino transforme les EPS en collèges modernes.

1944 8 novembre : Création de la commission Languevin-Wallon dont les travaux relancent le thème de « l'école unique ».

1945 3 mars : Suppression des classes élémentaires des lycées.

1956 23 novembre : Arrêté supprimant les devoirs à la maison.

1959 6 janvier : Réforme Berthoin : l'obligation scolaire est portée à seize ans, création des CEG (collèges d'enseignement général).

31 décembre : Loi Debré instaurant un système de contrats entre l'État et les écoles privées.

1963 3 mai : Instauration de la « carte scolaire ».

3 août : Réforme Fouchet : création des CES.

1968 3 mai-13 mai : Insurrection étudiante à Paris.

1969 6 janvier : Circulaire supprimant la notation, les compositions, les classements.

7 août : Réforme de l'organisation pédagogique des écoles primaires ; mise en œuvre des « disciplines d'éveil ».

1970 2 janvier : Introduction des mathématiques modernes à l'école primaire.

1972 4 décembre : Instructions sur l'enseignement du français à l'école primaire valorisant l'expression orale.

1975 11 juillet : Réforme Haby, instauration du collège unique.

1977 25 novembre : Loi Guéhenneux en faveur de l'enseignement privé.

1982 Mise en place des zones d'éducation prioritaires (ZEP) par Alain Savary, nouveau ministre.

1989 10 juillet : Loi d'orientation sur l'éducation votée à l'initiative de Lionel Jospin : création des cycles dans l'enseignement primaire, création du conseil national des programmes et des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Chaque établissement scolaire est tenu d'élaborer un projet d'établissement.

1991 Suppression des anciennes écoles normales, ouverture des IUFM, chargés de la formation des professeurs des écoles et du secondaire.

1997-1998 Relance de l'éducation prioritaire : les contrats de réussite.

2003 septembre : Grand débat sur l'école en prévision d'une nouvelle loi d'orientation.

2006 juillet : Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

2012 septembre : L'éducation prioritaire comprend désormais les ÉCLAIR (écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et les RRS (réseaux de réussite scolaire).

2013 septembre : Refondation de l'école. Aménagement des rythmes scolaires. Ouverture des ESPÉ (écoles supérieures du professorat et de l'éducation).

2014 Refondation de l'éducation prioritaire. Identification de REP+.

2014-2016 Entrée en vigueur de la nouvelle organisation des cycles à l'école primaire et au collège.

2017 Dédoublage des classes de CP en REP+ (12 élèves maximum)

2019 Loi pour une École de la confiance

Pour en savoir plus sur l'histoire et les enjeux contemporains de l'école primaire

➤ Marc Loison, *L'École primaire française de l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*, Paris, Vuibert, 2007.