

Université Laval
Faculté des sciences de l'éducation
Programme de Baccalauréat en enseignement (voie Français)

**Planification pour l'enseignement de la reprise de
l'information dans les textes non-littéraires de la 1^{re} à la 5^e
secondaire, conforme aux prescriptions de la Progression des
apprentissages (MELS, 2011)**

Travail réalisé dans le cadre du cours DID-2023
Didactique du français II : grammaire

Par

Pierre-Yves Belzile, Louis-Alexandre Bouliane, Antoine Brien et Sophie Simard,
et supervisé par Madame Suzanne-G. Chartrand, professeure

Hiver 2012

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	p. 3
Liste des notions.....	p. 4
SECONDAIRE 1	
Activité.....	p. 6
SECONDAIRE 2	
Activité.....	p. 11
SECONDAIRE 3	
Activité.....	p. 17
SECONDAIRE 4	
Activité.....	p. 24
SECONDAIRE 5	
Activité.....	p. 30
SYNTHÈSE.....	p. 37
Conclusion.....	p.38
Références bibliographiques	p. 39

Introduction

La série d'activités que nous proposons ici vise à aider les élèves à approfondir leurs connaissances sur la reprise de l'information dans les textes non littéraires de la première à la cinquième année du secondaire. Pour ce faire, il est nécessaire d'amener les élèves à utiliser des critères rigoureux en accord avec les objectifs de la progression du MELS, soit « reconnaître ou utiliser des procédés de reprise pour nommer » et « reconnaître ou utiliser des procédés de reprise pour caractériser ¹ ». Les règles de la cohérence textuelle exigent que l'information soit reprise afin de « maintenir l'unité du sujet ² » et d'assurer « qu'il y ait progression de l'information ³ ».

Une démarche d'apprentissage suivant une progression spiralaire permettra aux élèves d'avoir une plus grande maîtrise de l'utilisation des divers moyens de reprises et une meilleure compréhension de la mécanique interne des textes. Ils pourront, tout au long de cette progression, utiliser ces savoirs dans leurs propres productions afin d'en améliorer la cohérence et la progression. Nos activités, bâties selon les principes d'une démarche active de découverte, contribueront à consolider ces notions connues des élèves, mais encore non maîtrisées.

¹ MELS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 4 ; p.52.

² Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 20.

³ *Ibid.*, p.21.

Reprise de l'information dans la *Progression des apprentissages* (MELS 2011)⁴

Contextes d'apprentissage	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e
Description : Reconnaître ou utiliser des moyens textuels qui assurent la cohérence du texte : reprise de l'information, 3.1a, p. 10	x	x	x	x	
Justification ⁵ : Reconnaître ou utiliser des moyens textuels qui assurent la cohérence du texte : reprise de l'information, 3.1a, p. 21	x	x	x		
Explication : Reconnaître ou utiliser des moyens textuels qui assurent la cohérence du texte : reprise de l'information, 3.1a, p. 16			x		
Argumentation : Reconnaître ou utiliser des moyens textuels qui assurent la cohérence du texte : reprise de l'information, 3.1a, p. 26				x	x
Introduire des discours rapportés , Associer le nom ou le pronom de reprise au bon énonciateur, 1.2a p. 63	x	x	x		
Nommer et caractériser , reconnaître ou utiliser les procédés de reprise pour <u>nommer</u> , 5.1 p. 51					
<ul style="list-style-type: none"> • La répétition d'un GN souvent abrégé ou d'un nom avec un déterminant différent choisi pour assurer la cohérence du texte, 5.1.a, p. 51 	x	x			
<ul style="list-style-type: none"> i. <i>La répétition⁶ inutile/nécessaire/utile pour créer un effet</i> 		x	x		
<ul style="list-style-type: none"> • La substitution, 5.1b 	x	x	x	x	
<ul style="list-style-type: none"> i. <i>Par un pronom</i> 					
- Le pronom personnel de 3 ^e personne dans la fonction sujet.	x				
> Qui reprend un nom collectif.	x		x	x	
- Les pronoms démonstratifs et possessifs ayant la fonction de sujet.	x	x			
- Le pronom personnel complément	x	x	x		
> Substitué à une partie de texte.				x	
- Le pronom numéral.			x		
- Le pronom indéfini.			x	x	
ii. <i>Par un GAdv⁷ : ici, là, là-bas.</i>		x			

⁴ MELS- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, « *Progression des apprentissages, secondaire, Français, langue d'enseignement* », Québec, Gouvernement du Québec, 2011, p. 80.

⁵ Ce type de texte ne se retrouve pas dans notre progression, car il a été convenu que les textes descriptifs sont plus souvent lus et réalisés par les élèves.

⁶ Nous considérons que la reprise par répétition est déjà acquise par les élèves et qu'il n'est pas nécessaire de bâtir une activité sur cette dernière.

⁷ La reprise par un GAdv n'avait pas suffisamment d'occurrences dans notre corpus pour que nous puissions l'utiliser efficacement car ce phénomène est plus rare.

<i>iii. Par le verbe faire</i> ⁸ .				X	
• La reprise par association, 5.1.c					
<i>i. Avec déterminant défini ou possessif</i>	X	X			
<i>ii. Avec déterminant indéfini</i>				X	
• La nominalisation ⁹ : passage d'un verbe, d'un nom, d'un adjectif à un nom de la même famille, 5.1 d	X	X			
Nommer et caractériser , reconnaître ou utiliser des procédés de reprise pour <u>caractériser</u> , 5.2, p. 52					
• La substitution, 5.2a, p. 52	X	X	X	X	X
<i>i. Par un GN.</i>	X				
<i>ii. Par un synonyme.</i>			X	X	
<i>iii. Par une périphrase.</i>			X		
<i>iv. Par un terme générique.</i>		X			
<i>v. Par un terme générique qui reprend une partie de phrase ou plus.</i>				X	
<i>vi. Par un terme synthétique.</i>					X
<i>vii. Par un GAdv¹⁰ qui reprend en comparant : ainsi, de même, aussi, également.</i>				X	
Nommer et caractériser , reconnaître le point de vue de l'énonciateur par rapport au propos ou marquer son attitude dans l'emploi de la reprise, 5.3 p. 52					X

⁸ La reprise par le verbe *faire* n'avait pas suffisamment d'occurrences dans notre corpus pour que nous puissions l'utiliser efficacement.

⁹ Les critères de régularités des phénomènes langagiers nous ont fait prioriser d'autres notions que celle de la nominalisation, car le premier cycle couvre plusieurs éléments à travailler.

¹⁰ La reprise par un GAdv n'avait pas suffisamment d'occurrences dans notre corpus pour que nous puissions l'utiliser efficacement.

SECONDAIRE I

Mise en contexte

L'activité qui est proposée pour cette première année du secondaire est bâtie à partir de trois textes descriptifs, soit un article encyclopédique (*Les canards plongeurs*¹¹), une capsule d'information (*Le dilophosaurus*¹²) et une fiche encyclopédique (*L'Ara rouge*¹³). C'est dans le contexte où on travaille sur ces genres, comme prescrit dans la Progression du MELS¹⁴, que l'apprentissage de la reprise de l'information s'insère. Les reprises vues dans cette activité sont le GN avec un déterminant différent, le pronom personnel 3^e personne de fonction sujet, la reprise associative et celle par simple répétition. Pour toute la durée du travail, les reprises, parmi la liste des reprises à travailler, ont été sélectionnées en raison de leur pertinence et du nombre d'occurrences trouvées dans chaque corpus.

Exercice sur les déterminants

Cet exercice permet d'amener l'élève à savoir repérer les déterminants à valeur de reprise pour mieux intégrer ces éléments à l'activité qui suivra.

Consigne : Repérez tous les déterminants des paragraphes suivants.

LES CANARDS PLONGEURS

[...]

*Les canards plongeurs sont capables de passer **plusieurs** nuits d'affilée loin **du** rivage, au large, ce qui leur permet de migrer très loin. **Certaines** espèces volent régulièrement **du** nord-est **des** États-Unis et **du** Canada vers **le** sud, aussi loin qu'en Amérique centrale et en Amérique **du** Sud, durant **les** mois **d'**hiver.*

*Il est facile de reconnaître **les** canards plongeurs à **la** façon dont ils prennent **leur** envol. **Les** barboteurs "décollent" en faisant **un** rapide saut en l'air. **Les** plongeurs, eux, trottinent sur **la** surface de l'eau sur **une** petite distance jusqu'à ce qu'ils s'envolent.*

¹¹ Edward, C. Haggerty, « *Les canards plongeurs* », dans *Les oiseaux de Basse-Cour*, Montréal, Grolier éducation, 1998, p. 30.

¹² Lucie Duchesne et Andrew Leitch, *Le Dilophosaurus*, Canada, Éditions Nublar, 1993, p. 18.

¹³ BIODÔME DE MONTRÉAL, *Ara rouge, Fiches descriptives*, [en ligne]. <http://www2.ville.montreal.qc.ca/biodome/site/gabarit.php?dossier=jeunes&menu=fiches&type=animaux&page=areultatb&langue=fr&nofiche=167>. [site consulté le 2 avril 2012].

¹⁴ Monique Careau, Suzanne-G. Chartrand, Hélène Nolin et coll., « *Progression des apprentissages au secondaire, Français, langue d'enseignement* », dans *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 4.

Déterminants + nom (GN)	Type de déterminant	GN introducteur (référence non identifiée)	Groupe du Nom dont la référence est identifiée	
			Reprise d'un groupe antécédent	Reprise qui désigne un objet par association à l'antécédent
<i>Les canards</i>	défini		X / <i>Les canards plongeurs</i>	
<i>plusieurs nuits</i>	quantitatif	X		
<i>du rivage</i>	contracté (prép.+défini)	X		
<i>du nord-est</i>	contracté	X		
<i>des États-Unis</i>	indéfini	X		
<i>du Canada</i>	contracté	X		
<i>le sud</i>	défini	X		
<i>les mois d'hiver</i>	défini + contracté	X		
<i>les canards plongeurs</i>	défini		X / <i>Les canards plongeurs</i>	
<i>la façon</i>	défini	X		
<i>leur envol</i>	possessif			X
<i>Les barboteurs</i>	défini	X		
<i>un rapide</i>	indéfini	X		
<i>l'air</i>	défini	X		
<i>Les plongeurs</i>	défini		X / <i>Les canards plongeurs</i>	
<i>la surface</i>	défini	X		
<i>l'eau</i>	défini	X		
<i>une petite distance</i>	indéfini	X		

Rappel des connaissances

L'enseignant demande aux élèves de lire la capsule d'informations suivante en précisant qu'ils doivent porter une attention particulière aux groupes de mots qui se rattachent au *Dilophosaurus* et à sa paire de crêtes.

Légende : Reprises du <i>Dilophosaurus</i> ; Reprises de la paire en crêtes ;

La caractéristique la plus visible du *Dilophosaurus* est la paire de crêtes, grandes mais minces, qui partent de sous les narines pour aller jusqu'à l'arrière du crâne. Ces crêtes sont de très fines plaques osseuses. Certains scientifiques en avaient autrefois déduit qu'elles étaient trop délicates pour que le *Dilophosaurus* puisse chasser activement. Toutefois, il semble que ces crêtes étaient couvertes d'une couche de peau très épaisse, ce qui protégeait l'animal contre les coups pendant une bataille.

On connaît relativement peu de choses sur le cerveau et les sens du *Dilophosaurus*. Cependant, on ne peut douter qu'il était un bon chasseur, doté de sens lui permettant de remporter la victoire sur ses proies.

À la suite de cette relecture, l'enseignant fait un rappel des connaissances en posant aux élèves des questions pour savoir ce qu'ils connaissent des notions englobant la reprise de l'information. Cette étape permet de mieux connaître¹⁵ les représentations des élèves afin d'orienter plus efficacement le travail. L'enseignant pose des questions pour guider leurs commentaires. Il est bien important que ce soit les élèves qui s'expriment et que l'enseignement soit là surtout pour orienter les commentaires. Voici des exemples de questions pour évaluer les concepts déjà construits par les élèves à propos de la reprise de l'information :

- De quoi traite cet extrait? Comment êtes-vous parvenus à identifier le sujet?

Ces deux questions ont pour but de faire réfléchir les élèves sur leur façon d'identifier le sujet et les autres thèmes abordés en leur demandant quels sont les indices qui leur permettent d'affirmer cela. On précise qu'un texte doit être centré sur un même sujet traité au fil des phrases et des paragraphes, ce qu'on appelle l'unité du sujet. Dans cet extrait, on traite du Dilophosaurus et des paires de crêtes.

- Au fil du paragraphe, quels sont les groupes de mots utilisés pour parler de ce sujet et des autres thèmes? Ces mots font partie de quelles classes?

Le but de ces questions est de faire dire par les élèves que plusieurs mots différents peuvent être utilisés afin de parler d'un même sujet. Ainsi, on aborde la notion de GN, de pronom, de déterminant (possessif « *ses proies* », défini « *la paire de crêtes* » et démonstratif) et de pronom personnel complément « *lui* ». Ce procédé se nomme reprise de l'information et il assure l'unité du sujet dans un texte.

- Pourquoi l'auteur n'a pas répété toujours le même GN pour parler du sujet tout au long de l'extrait?

La réponse attendue ici permet d'introduire la notion de cohérence textuelle. Les élèves doivent comprendre que la diversification des moyens de reprise aide à la progression de l'information, l'unité du sujet, l'absence de contradiction et la constance du point de vue, en plus d'alléger le texte.

¹⁵ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

- Y a-t-il seulement une chaîne de reprise dans un texte?

Il n'y a rarement qu'une seule chaîne de reprise dans un texte puisque les chaînes de reprise désignent un même objet, une même personne, un même lieu, etc. On peut parler de plusieurs thèmes au fil d'un texte, comme dans le cas présent, où le sujet est **le Dilophosaurus**, mais où on parle aussi de **ses crêtes**.

Observation

1. Dans le texte ci-dessous, souligne les groupes de mots qui reprennent le GN « *Les canards plongeurs* ». Dans le tableau, indique la reprise de l'information trouvée et la ligne où elle se retrouve. Ensuite, compare et indique la transformation syntaxique qui s'est opérée entre l'antécédent et la reprise.

LES CANARDS PLONGEURS⁶

1- *Les canards plongeurs, quelquefois appelés canards de mer, constituent une autre espèce*
 2- *de canards. Ils vivent près des grands plans d'eau intérieurs et le long des côtes marines,*
 3- *où ils trouvent leur nourriture en plongeant dans l'eau. Ils mangent des plantes, des*
 4- *escargots, du poisson, des crustacés et des insectes.*
 5- *Les canards plongeurs sont capables de passer plusieurs nuits d'affilée loin du rivage, au*
 6- *large, ce qui leur permet de migrer très loin. Certaines espèces volent régulièrement du*
 7- *nord-est des États-Unis et du Canada vers le sud, aussi loin qu'en Amérique centrale et en*
 8- *Amérique du Sud, durant les mois d'hiver.*
 9- *Il est facile de reconnaître les canards plongeurs à la façon dont ils prennent leur envol.*
 10- *Les barboteurs "décollent" en faisant un rapide saut en l'air. Les plongeurs, eux,*
 11- *trottinent sur la surface de l'eau sur une petite distance jusqu'à ce qu'ils s'envolent.*

Premier élément de la chaîne de reprise	Reprise de l'information	Transformation syntaxique (quelle est la différence entre l'antécédent et sa reprise?)
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Les canards plongeurs, [...] de mer, 1. 1</i>	Ajout d'un complément du nom
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Ils, 1. 2</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Ils, 1. 3</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>leur nourriture 1.3</i>	GN associatif
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Ils, 1. 3</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Les canards plongeurs, 1. 5</i>	Répétition du GN
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>leur, 1. 6</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Les canards plongeurs, 1. 9</i>	Répétition du GN
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>ils, 1. 9</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>leur envol, 1. 9</i>	GN associatif

¹⁶ Les corpus ne présentent pas l'orthographe rectifiée afin de respecter les textes originaux.

<i>Les canards plongeurs</i>	<i>Les plongeurs, l. 10</i>	Adjectivisation du GN
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>eux, l. 10</i>	pronominalisation
<i>Les canards plongeurs</i>	<i>ils, l. 11</i>	pronominalisation

2. Nommez trois moyens de reprise possibles : Exemples de réponse : Reprise par un même GN avec un déterminant différent, reprise par un GN différent, reprise par un pronom, reprise associative, par répétition du GN.
3. Comment peut-on vérifier l'antécédent d'une reprise? Remplacer la reprise par son antécédent (par exemple : dépronominalisation) tout en conservant l'unité du sujet et respectant la cohérence du texte.

Appropriation

Aidez les rédacteurs du site du Biodôme à diversifier leurs reprises et à éviter les redondances inutiles du GN « les ara macaos. »

L'ARA ROUGE

Traits distinctifs

Le rouge écarlate domine chez **l'ara macao (1)** très coloré. **L'ara macao (2)** porte une grande tache jaune sur l'aile et du bleu sur les rémiges et les rectrices. Le croupion et la base de la queue sont bleus ciel, la face est blanche et le bec ivoire et noir. La queue **de l'ara macao (3)** est longue et pointue.

Reproduction

L'ara macao (4) niche en hauteur, entre 7 et 25 mètres du sol, dans des cavités naturelles ou d'anciens trous de pics. La femelle pond de deux à quatre oeufs par couvée. L'incubation dure 28 jours. Les jeunes **de l'ara macao (5)** restent avec les parents **de l'ara macao (6)** jusqu'à un an.

Alimentation

L'ara macao (7) se nourrit des noix et des fruits que **l'ara macao (8)** trouve dans la voûte forestière.

Prédateurs

L'ara macao (9) a peu de prédateurs, mais un gros rapace comme l'aigle harpie peut s'emparer **de l'ara macao (10)**. Les humains le capturent souvent pour le vendre comme animal de compagnie ou pour faire le commerce des plumes **de l'ara macao (11)**.

Habitat

L'ara macao (12) vit dans les forêts tropicales humides, du sud du Mexique au nord-est de l'Argentine.

Reprises (réponses possibles):

- | | | |
|------------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1 - <u>ce perroquet</u> | 6- <u>leurs</u> | 11- <u>ses plumes</u> |
| 2- <u>L'ara macao</u> | 7- <u>l'ara macao</u> | 12- <u>ce bel oiseau</u> |
| 3- <u>de cet oiseau</u> | 8- <u>il</u> | |
| 4- <u>Ce perroquet rouge</u> | 9- <u>il</u> | |
| 5 - <u>de l'ara macao</u> | 10- <u>de lui</u> | |

Réinvestissement

Construction d'une mini-encyclopédie.

En équipe de deux, les élèves rédigent la fiche descriptive d'un animal comme celle lue sur l'Ara Macao et doivent surligner la chaîne de reprise du thème principal, tout en spécifiant, parmi les reprises apprises, de quel type il s'agit.

SECONDAIRE 2

Mise en contexte

Les textes travaillés pour cette deuxième année du premier cycle du secondaire sont encore descriptifs. On retrouve les deux genres suivants : une biographie (*Pablo Picasso*¹⁷) et un compte-rendu d'évènement social (*Dominique Genest, une escrimeuse aveugle, s'adresse à une commission pour pratiquer son sport*¹⁸). Les types de reprises travaillés sont les mêmes qu'en première secondaire, mais l'accent sera davantage mis sur la reprise associative, seulement abordée l'année précédente. De plus, la reprise de l'information dans les discours rapportés sera également travaillée.

¹⁷Stéphano Loria, « *Pablo Picasso* », dans *Pour lire & pour écrire, deuxième année du secondaire*, Québec, Anjou Québec, 1998, p. 191.

¹⁸ Martha Gagnon, « *Dominique Genest, une escrimeuse aveugle s'adresse à une commission pour pratiquer son sport* », dans *Pour lire & pour écrire, première année du secondaire*, Québec, Anjou Québec, 1997, p. 193.

Observation

Les élèves lisent les phrases suivantes et répondent aux questions :

Mon amie s'appelle Nancy. Ses cheveux sont bruns et ses yeux sont bleus. Elle aime beaucoup les oiseaux et en possède un. Son oiseau, un inséparable, s'appelle Swaço. Ce petit volatile est très mignon.

Questions :

- À quel mot les GN *les cheveux*, *les yeux* et *l'oiseau* sont-ils associés? À Nancy.
- Quel phénomène grammatical (classe de mots + fonction syntaxique) dans la phrase vous permet d'associer ces GN à la réponse précédente? Les déterminants possessifs.

L'enseignant enrichit cette réponse en précisant que les déterminants possessifs qui introduisent ces GN viennent confirmer la relation sémantique et syntaxique qu'ils entretiennent avec le GN *Nancy*.

- Que reprend *Ce petit volatile*? Swaço.
- De quel type d'oiseau est-il? Un inséparable.
- Sorti de son contexte, est-ce que *Ce petit volatile* pourrait faire référence à autre chose qu'un inséparable? Oui. Par exemple : un colibri, un moineau, un canari.

Ces questions servent à faire prendre conscience aux élèves du mécanisme de reprise par association avec un déterminant possessif qu'ils ont déjà abordé en première secondaire ainsi que par un GN contenant un générique.

Afin de faire ressortir les caractéristiques d'une reprise par association, les élèves effectuent les manipulations de remplacement par un déterminant défini et d'ajout d'un GPrép.

Résultat des manipulations :

Ses cheveux sont bruns. = Les cheveux de Nancy sont bruns.

Ses yeux sont bleus. = Les yeux de Nancy sont bleus.

Son oiseau s'appelle Swaço. = L'oiseau de Nancy s'appelle Swaço.

Constats :

- Toutes les reprises sont des GN dans les phrases suivantes.
- Le nom est un donneur d'accord et le déterminant est un receveur d'accord.
- Ajout d'un GPrép comme expansion dans le GN. Le GPrép doit contenir le nom antécédent. (3e constat) On peut vérifier l'antécédent de la reprise par l'ajout d'un GPrép.

Appropriation

1. Dans le texte *Picasso*, identifiez les différents éléments qui reprennent *Picasso*. Indiquez de quel type de reprise il s'agit : par une répétition du GN, par un GN avec un déterminant différent, par un GN contenant un générique ou une expression générique, par un pronom personnel, par association. Lorsqu'il y a une reprise par association, démontrez-le par les manipulations syntaxiques vues précédemment.

PABLO PICASSO

Pablo Picasso est sans aucun doute l'artiste le plus célèbre de ce siècle. Peintre, sculpteur, céramiste, graveur, poète, homme engagé pour la défense de la paix, ses œuvres ont changé le cours de l'histoire de la peinture et de la sculpture du XX^e siècle, nous offrant une nouvelle façon de représenter la réalité. Picasso a été lié avec les plus grands poètes et écrivains, comme Guillaume Apollinaire ou Jean Cocteau. Il a participé à la naissance des courants artistiques les plus importants aux côtés d'Henri Matisse, Georges Braque et Juan Miró. Son formidable talent, uni à une énergie inépuisable, l'a amené à quitter Malaga pour la capitale mondiale de l'art au début du XX^e siècle, Paris. La renommée de Picasso, initiateur de la plus révolutionnaire des avant-gardes picturales, le cubisme, s'est étendue au point de faire de son nom le symbole des nouvelles formes d'art à notre époque.

Reprise de Pablo Picasso	Type de reprise	Manipulations, s'il y a lieu
<i>Pablo Picasso</i>	Répétition du GN	
<i>Peintre</i>	GN contenant un générique d'artiste	
<i>sculpteur</i>	GN contenant un générique	
<i>céramiste</i>	GN contenant un générique	
<i>poète</i>	GN contenant un générique	
<i>homme...paix</i>	GN contenant une expression générique.	
<i>ses oeuvres</i>	associative	Les œuvres de Picasso
<i>Picasso</i>	Répétition du GN	
<i>Il</i>	Pronominale	
<i>Son formidable talent</i>	associative	Le talent formidable de Picasso
<i>La renommée de Picasso</i>	associative	Sa renommée

<i>Initiateur de la plus révolutionnaire des avant-gardes picturales</i>	Périphrase (ce type de reprise n'est pas travaillé en deuxième secondaire. Par contre, l'enseignant peut le faire remarquer aux élèves puisqu'ils le verront en troisième secondaire)	
<i>son nom</i>	<i>associative</i>	<i>du nom de Picasso</i>

2. Dans le texte *Dominique Genest, une escrimeuse aveugle, s'adresse à une commission pour pratiquer son sport*, relevez les reprises associatives du GN Dominique Genest et indiquez les lignes où elles se retrouvent.

Dominique Genest, une escrimeuse aveugle, s'adresse à une commission pour pratiquer son sport

MARTHA GAGNON

■ L'escrimeuse aveugle, Dominique Genest, originaire de Québec, n'a pas l'intention d'abandonner sa lutte contre les dirigeants de l'Association manitobaine et de la Fédération canadienne d'escrime qui considèrent qu'elle représente un danger et refusent qu'elle participe à des compétitions.

Au cours d'une entrevue téléphonique hier, l'intrépide jeune fille de 23 ans, qui habite Winnipeg, affirmait qu'elle continuerait de défendre sa cause même si elle n'a pas l'appui de l'Association des sports pour aveugles et handicapés.

«Le président des sports pour aveugles n'est pas... aveugle et n'a jamais fait d'escrime.

Comment peut-il se prononcer contre ma participation à des compétitions?»

Depuis qu'elle a porté plainte pour discrimination devant la Commission des droits et libertés du Manitoba, Dominique Genest, qui est aussi étudiante en communications, fait beaucoup parler d'elle. Mais pourquoi tient-elle autant à se battre pour pratiquer l'escrime? «C'est une passion.»

Atteinte de diabète, elle est devenue aveugle il y a trois ans. Cela s'est fait très rapidement, elle est passée de la lumière à la noirceur en l'espace de quelques mois.

Après une période dépressive et des cours d'éducation physique adaptés à sa condition, et où elle s'ennuyait à mort, elle a décidé de réaliser un rêve: faire de l'escrime. Elle a vaincu le responsable du cours du cégep de Sainte-Foy de l'accepter. Après une session, elle s'est inscrite au club Aramis de Québec et, plus tard, au club Cavalier, au Manitoba, qui compte 39 membres. «J'ai pratiqué ce sport durant plus de deux ans et je n'ai eu aucun accident. En général, j'étais bien acceptée de mes adversaires.»

Satisfaits de ses performances, ses deux entraîneurs du Manitoba l'ont encouragée à faire de la compétition. C'est à ce moment que les choses se sont compliquées. Elle a participé à

canadienne d'escrime a interdit à Dominique Genest de participer à toutes les compétitions de sabre et de fleuret. Selon la Fédération, les risques sont trop importants étant donné le handicap de la jeune escrimeuse. «Je suis bannie partout.»

Elle reproche à la Fédération de ne lui avoir laissé aucune chance. «Je comprends que ma situation puisse les embarrasser, mais ils auraient pu m'évaluer correctement avant de dire non.» Quand elle arrive sur la surdité pratiquer l'escrime, elle ne connaît pas d'autres aveugles qui font ce sport. Malgré cela, elle soutient que ce n'est pas dangereux. «Je suis combative, mais raisonnable. Je sais ce dont je suis capable.»

Elle envisage d'entreprendre une poursuite civile contre la Fédération canadienne d'escrime même si elle s'est déjà adressée à la Commission canadienne des droits.

La Presse,
28 janvier 1993.

Reprises associatives			
1. <u>sa lutte (ligne 4)</u>	2. <u>sa cause (ligne 15)</u>	3. <u>ma participation (ligne 23)</u>	4. <u>sa condition (ligne 43)</u>
5. <u>mes adversaires (ligne 57)</u>	6. <u>ses performances (ligne 58)</u>	7. <u>ses deux entraîneurs (ligne 59)</u>	8. <u>ma situation (ligne 85)</u>
9. <u>son masque (ligne 90)</u>	10. <u>ses moyens (ligne 92)</u>	11. <u>mon adversaire (ligne 95)</u>	12. <u>son cas (ligne 97)</u>

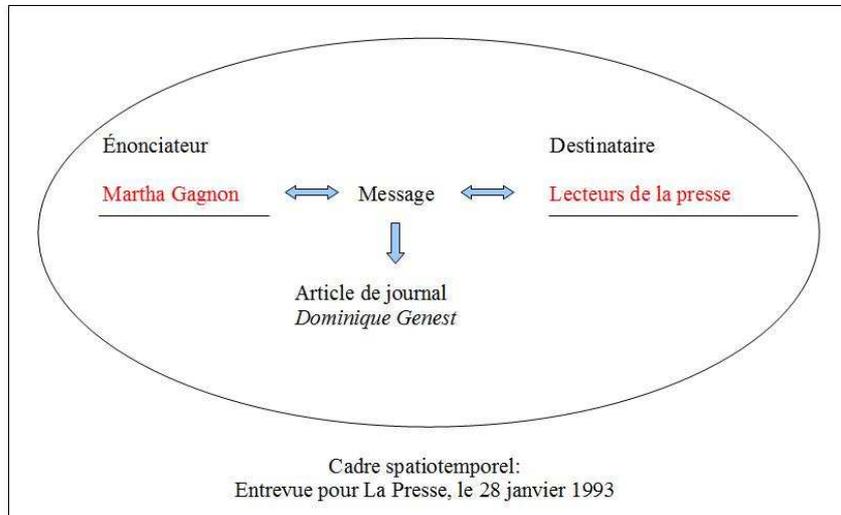
Sous-activité sur le discours rapporté

Le texte *Dominique Genest* est ponctué de discours rapportés directs. Ceux-ci renvoient à une situation de communication différente de l'article publié dans *La Presse*, l'entrevue de Dominique Genest par Martha Gagnon. L'activité qui suit a pour objectif de faire découvrir aux élèves le changement d'énonciateur lorsqu'un extrait est sorti de son contexte et, de ce fait, le changement de personne du déterminant associatif¹⁹.

En vous référant au texte *Dominique Genest*, complétez le schéma de la situation de communication ci-dessous.

¹⁹Pour les besoins de l'exercice, nous n'avons pas retenu les éléments d'une situation de communication suivants: code, canal, référent et cadre socioculturel. Cette sélection a été effectuée, puisque l'objectif de l'exercice est de mettre l'accent sur le changement d'énonciateur et de destinataire.

Schéma de la situation de communication

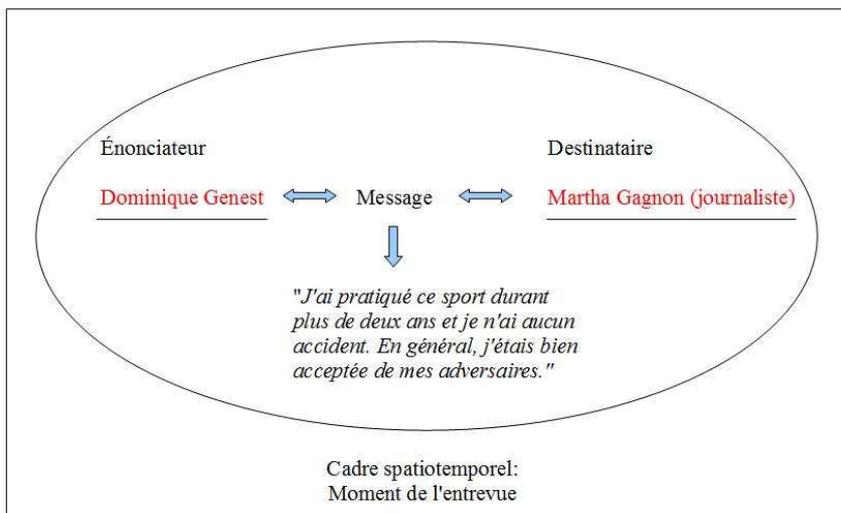


Maintenant, lisez l'extrait suivant tiré de l'entrevue :

"J'ai pratiqué ce sport durant plus de deux ans et je n'ai eu aucun accident. En général, j'étais bien acceptée de mes adversaires."

En vous référant à l'extrait ci-dessus et aux différents acteurs de cette situation de communication, complétez le schéma suivant:

Schéma de la situation de communication



1. Comparez les deux schémas d'énonciation. Quelle conclusion en tirez-vous?

Réponse attendue : L'énonciateur passe de la journaliste à Dominique Genest lors du discours rapporté. Également, dans le discours rapporté, Dominique Genest s'adresse à la journaliste tandis que l'article de journal est destiné aux lecteurs de La Presse.

2. Comment peut-on expliquer que certaines reprises associatives sont construites avec un déterminant possessif de la 3^e personne du singulier alors que d'autres sont construites avec un déterminant possessif de la 1^{re} personne du singulier?

Lorsque la journaliste parle de Dominique Genest, elle utilise des déterminants et des pronoms à la troisième personne du singulier, car ce n'est pas un discours rapporté. Dans le discours rapporté, à cause du changement d'énonciateur, les pronoms et les déterminants passent à la première personne du singulier. Les reprises sont donc toutes associées à Dominique Genest et le changement dans l'énonciation fait en sorte que les déterminants changent de personne.

Réinvestissement

Les élèves rédigent une biographie d'un peintre célèbre (environ 200 mots) dans laquelle on retrouve au moins quatre reprises associatives. Ils doivent les surligner.

SECONDAIRE 3

Mise en contexte

Ces activités sont réalisées à partir d'un texte de type descriptif et de deux textes de type explicatif. L'article de vulgarisation scientifique, genre exploité pour travailler les notions sur la reprise de l'information en troisième secondaire : *Menace sur l'Amazonie*²⁰, *Le nucléaire : source d'énergie dangereuse*²¹ et *Hugo, l'histoire d'un cyclone*²². Les notions

²⁰ Laure Schalchli, « *Menace sur l'Amazonie* », dans *Rendez-vous*, Montréal, Graficor, 2005, p. 152.

²¹ Olivier Soury, « *Le nucléaire : source d'énergie dangereuse* », dans *La terre en danger*, Paris, Voir la terre, 2006, p. 64-65.

²² Véronique Chantraine & Véronique Sarano, « *Hugo, l'histoire d'un cyclone* », dans *Rendez-vous : français 1er cycle du secondaire*, Montréal, Graficor, 2005, p. 230.

travaillées pour ce niveau sont : la reprise par un pronom personnel complément, par un synonyme et par une périphrase.

Observation

L'enseignant introduit cette activité en rappelant qu'une connaissance adéquate des pronoms personnels compléments permet une meilleure compréhension d'un texte et aide les élèves à éviter les ambiguïtés lors de rédactions. L'enseignant peut fournir cet exemple afin de montrer aux élèves le caractère essentiel d'une bonne utilisation des pronoms de reprise : « *Les voleurs sont partis avec les bijoux du magasin. On ne les a pas retrouvés.* » Les reprend-il *les voleurs* ou *les bijoux*? Il est souvent difficile de désambiguïser l'énoncé sans le contexte, car la reprise de l'information est un phénomène textuel.

Les élèves se placent en équipes et lisent l'extrait suivant tiré du texte *Menace sur l'Amazonie*²³ en portant une attention particulière sur les pronoms identifiés et leur place dans la phrase. L'enseignant leur précise qu'ils doivent identifier ce que ces pronoms compléments reprennent et s'ils sont compléments directs ou indirects du verbe. Les élèves devront utiliser les manipulations syntaxiques (effacement, déplacement et dépronominalisation) pour justifier leurs réponses et ainsi trouver les caractéristiques syntaxiques. Réponses attendues :

*L'Amazonie, la plus grande forêt du monde, risque-t-elle de disparaître? [...] Cela fait des années que l'homme **la** grignote. Mais aujourd'hui, avertissent les écologistes, une bonne partie de la forêt risque de disparaître. [...] La raison de tant d'inquiétude? Un gigantesque programme lancé ces dernières années par le Brésil.*

*Pourquoi diable s'attaquer ainsi à l'enfer vert au lieu de laisser tranquilles les arbres, les animaux et les Indiens qui **le** peuplent? [...] Si les Brésiliens construisent des routes en Amazonie, c'est avant tout pour mieux connecter leur pays au reste du monde [...]. Pour cela, en plus des routes et d'une voie ferrée, il est prévu d'aménager des fleuves entiers pour **les** rendre navigables. [...] Les travaux prévus devraient conduire à la disparition d'au moins 2 690 km² de forêt par an, cela **en** fait énormément. [Les scientifiques avertissent qu'] en ouvrant des clairières dans la forêt, l'homme **la** rend plus vulnérable à son pire ennemi : le feu. De plus, plusieurs espèces qui **s'y** retrouvent n'auront plus d'habitat.*

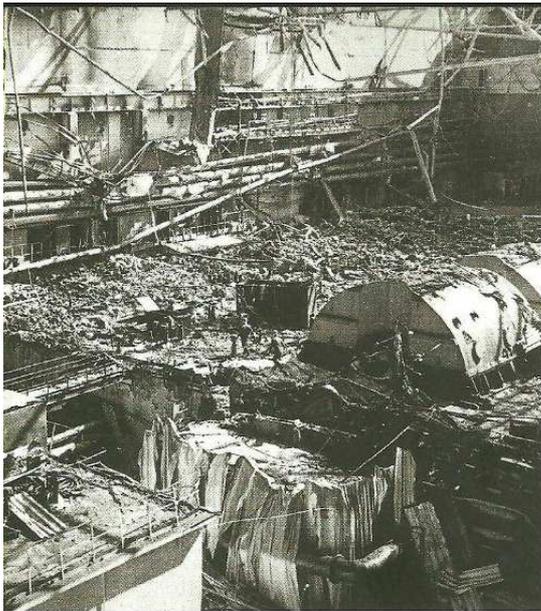
²³ Quelques parties du texte ont été modifiées à des fins pédagogiques.

Pronom	Groupe qu'il reprend	Fonction syntaxique	Manipulations syntaxiques			Constats des caractéristiques syntaxiques
					Dé-pronominalisation	
<i>la</i>	GN f.s. : <i>L'Amazonie</i>	Complément direct du verbe <i>grignote</i> .	NON	NON	[...] <i>l'homme (la) grignote l'Amazonie.</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GN.
<i>le</i>	GN m.s.: <i>L'enfer vert</i>	Complément direct du verbe <i>peuplent</i> .	NON	NON	[...] <i>qui (le) peuplent l'enfer vert.</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GN.
<i>les</i>	GN m.p.: <i>les fleuves entiers</i>	Complément direct du verbe <i>rendre navigables</i> .	NON	NON	[...] <i>pour (les) rendre navigables les fleuves entiers.</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GN
<i>en</i>	GPrép : <i>de kilomètres</i>	Complément indirect du verbe <i>fait</i> .	NON	NON	[...] <i>cela (en) faire énormément de kilomètres.</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GPrép.
<i>la</i>	GN f.s. : <i>la forêt</i>	Complément direct du verbe <i>rend</i> .	NON	NON	[...] <i>l'homme (la) rend la forêt plus vulnérable [...].</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GN.
<i>y</i>	Gprép : <i>dans la forêt</i>	Complément indirect du verbe <i>se retrouvent</i> .	NON	NON	[...] <i>plusieurs espèces qui se (s'y) retrouvent dans la forêt [...].</i>	- Unité obligatoire; - Sous la dépendance d'un verbe; - L'unité se déplace après le verbe. (Position canonique du complément du verbe.) - L'antécédent est un GPrép.

Quelles sont les différences et les ressemblances entre les caractéristiques syntaxiques du pronom complément direct du verbe et celles du pronom complément indirect du verbe dégagées par vos manipulations? Les ressemblances sont les suivantes : les deux types de complément du verbe sont des unités obligatoires sous la dépendance syntaxique d'un verbe et se trouvent devant le verbe. La différence entre les deux est que le complément direct reprend généralement un GN et que le complément indirect reprend un GPrép.

Appropriation

Lisez le texte *Le nucléaire : source d'énergie dangereuse*. Identifiez-y tous les pronoms personnels compléments directs ou indirects du verbe ainsi que le groupe qu'ils reprennent. Indiquez s'il s'agit d'un pronom personnel complément direct ou indirect du verbe. Afin de confirmer vos réponses, utilisez les constats établis précédemment.



Le nucléaire : source d'énergie dangereuse

Depuis que l'homme a appris à maîtriser l'atome, le nucléaire a été tour à tour son meilleur ami et son pire ennemi. Entre son utilisation militaire dans les bombes à hydrogène et l'installation de centrales destinées à produire de l'électricité, il est temps de faire le point sur une énergie au potentiel très dangereux.

1- Une fin de vie très coûteuse

- Une fois qu'une centrale a fini sa vie, c'est-à-dire que l'ensemble de ses composants (murs, réacteurs, tuyauterie, etc.) s'avère trop dangereux pour continuer
- 5- l'exploitation de l'énergie nucléaire, il faut la démanteler. L'opération est longue et délicate, car la plupart des matériaux qui la constituent sont devenus radioactifs* et ne sont donc pas recyclables. Il faut plus de vingt ans pour démolir complètement une centrale,
 - 10- trier les déchets selon leur taux de radioactivité et procéder à leur enfouissement. D'autant plus que lors de sa construction, les ingénieurs n'ont pas envisagé qu'il faudrait un jour la détruire. Le coût du démantèlement n'a pas non plus été pris en compte. Aujourd'hui,
 - 15- on ne sait d'ailleurs pas exactement à combien s'élèvera la facture finale, d'autant que celle-ci n'a pas été
 - 20- comptabilisée dans la vente de l'électricité produite pendant le cycle de vie de la centrale. Les chiffres avancés sont de l'ordre de 250 millions à 4 milliards d'euros. Les États-Unis, qui possèdent soixante-dix réacteurs nucléaires environ, estiment à plusieurs dizaines de
 - 25- milliards de dollars le coût de leur démolition.



Et les déchets, on les met où ?

- L'exploitation de l'énergie nucléaire pose le problème suivant : lorsque les matériaux radioactifs ont été suffisamment exploités, ils deviennent moins productifs.
- 30- Dès lors, il faut s'en débarrasser. Mais s'ils ne sont plus assez actifs pour créer de l'électricité, ils le sont suffisamment pour mettre en danger les êtres vivants. Ils le sont pour longtemps, puisque certains matériaux utilisés dans le combustible des centrales nucléaires ont une
 - 35- période radioactive très longue : 24 000 ans pour le plutonium 239, ou encore 75 000 ans pour le thorium 230. Plusieurs solutions de stockage existent, comme l'utilisation de mines à ciel ouvert ou l'enfouissement géologique, c'est-à-dire très profondément sous terre. Les déchets sont généralement enfermés dans des récipients étanches. Le traitement et le stockage concernent plusieurs centaines de millions de tonnes de déchets, il est donc important que les générations futures puissent y avoir accès en cas de problème.

Exemple : Ligne : <u>5</u> / Pronom personnel complément : <u>la</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément direct du verbe <i>démanteler</i></u> / Antécédent : <u>la centrale</u>
Ligne : <u>7</u> / Pronom personnel complément : <u>la</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément direct du verbe <i>constituent</i></u> / Antécédent : <u>la centrale</u>
Ligne : <u>15</u> / Pronom personnel complément : <u>la</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément direct du verbe <i>détruire</i></u> / Antécédent : <u>la centrale</u>
Ligne : <u>26</u> / Pronom personnel complément : <u>les</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément direct du verbe <i>met</i></u> / Antécédent : <u>les déchets</u>
Ligne : <u>30</u> / Pronom personnel complément : <u>en</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément indirect du verbe <i>se débarrasser</i></u> / Antécédent : <u>des déchets</u>
Ligne : <u>44</u> / Pronom personnel complément : <u>y</u> / Fonction syntaxique : <u>Complément indirect du verbe <i>avoir accès</i></u> / Antécédent : <u>aux récipients étanches</u>

Dans le paragraphe *Une fin de vie très coûteuse*, relevez la chaîne de reprise du GN *une centrale* et indiquez de quel type de reprise il s'agit.

- Ligne : 3 / Reprise : ses composantes / Type de reprise : associative
- Ligne : 5 / Reprise : la / Type de reprise : Pronom personnel complément direct
- Ligne : 7 / Reprise : la / Type de reprise : Pronom personnel complément direct
- Ligne : 13 / Reprise : sa construction / Type de reprise : associative
- Ligne : 15 / Reprise : la / Type de reprise : Pronom personnel complément direct
- Ligne : 21 / Reprise : le cycle de vie de la centrale / Type de reprise : associative

Sous-activité sur les synonymes et les périphrases

Rappel des connaissances

Opérer le questionnement suivant avec les élèves :

- Qu'est-ce qu'un synonyme? **Réponse attendue : Deux mots appartenant à la même classe sont synonymes si, en les substituant l'un à l'autre dans un contexte donné, le sens reste à peu près le même**²⁴.
- Pouvez-vous donner un exemple? **Réponse au choix des élèves.**
- Est-ce que les synonymes se doivent de signifier exactement la même chose? **Réponse attendue : Il n'existe pratiquement pas de synonymes parfaits. Même s'ils ont beaucoup en**

²⁴Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 368.

commun, les synonymes sont dotés de certaines particularités qui les distinguent les uns des autres et qui opèrent de légers changements sémantiques²⁵.

Note : Il est fort probable que les élèves connaissent déjà assez bien la notion de synonyme. Il est cependant important de bien les faire verbaliser sur le sujet afin de pouvoir avancer sur des bases solides.

L'enseignant poursuit la discussion :

-Pouvez-vous me dire ce qu'est une périphrase? **Réponse attendue : Une périphrase est un groupe de mots qui exprime de façon souvent imagée ce que l'on pourrait dire plus brièvement, ordinairement en un seul mot²⁶.**

Note : À ce stade, il est fort probable que les élèves ne puissent pas définir correctement ce qu'est une périphrase, puisque c'est une notion relativement nouvelle et plus complexe. Afin de bien faire comprendre cette notion, nous conseillons d'utiliser des périphrases connues afin d'illustrer de manière claire le phénomène, par exemple : la grosse pomme (New York), l'empire du Soleil-Levant (Japon), le septième art (le cinéma).

Observation

Faire lire l'extrait du texte *Hugo, l'histoire d'un cyclone*, et demander aux élèves de repérer tous les groupes de mots qu'ils croient être un synonyme ou une périphrase.

²⁵ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 369.

²⁶ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 386

HUGO,

l'histoire d'un cyclone

Le 16 septembre 1989, il règne un calme inquiétant sur la Guadeloupe. Pas un souffle de vent, pas un chant d'oiseau, aucun bruit... L'île retient son souffle avant de subir, dans la nuit, l'assaut d'un terrible cyclone tropical. Particulièrement violent et dévastateur, Hugo a été surnommé le « cyclone du siècle ».

NAISSANCE D'UN MONSTRE

Hugo naît le 9 septembre 1989 au large des îles du Cap-Vert, de l'autre côté de l'océan Atlantique, en pleine saison des cyclones (entre juillet et octobre). Toutes les conditions météorologiques sont réunies pour transformer **cette simple tempête tropicale** en cyclone. À la fin de l'été tropical, la température de l'océan est élevée (plus de 26 °C). L'air chaud et humide s'élève de la mer. Les importantes quantités de chaleur, libérées lorsque la vapeur d'eau se condense en nuages, servent de carburant à **cette « machine à vapeur »**. Les vents qui animent le centre **de la masse nuageuse** se mettent à tourbillonner sous l'effet de la rotation terrestre, formant ainsi un gigantesque cercle. Le 13 septembre, la vitesse des vents dépasse 118 km/h : Hugo est maintenant considéré comme un cyclone.



L'enseignant demande ensuite aux élèves quels sont les synonymes et les périphrases qu'ils ont relevés et ces derniers doivent dire les différences qu'ils trouvent entre un synonyme et une périphrase. Il n'y a pas de synonymes dans ce corpus. Par contre, étant donné que cet aspect est maîtrisé des élèves, l'enseignant leur demande quels synonymes auraient pu être utilisés afin de ne pas répéter le GN *Hugo*. Exemples de réponse : cyclone, typhons, ouragans. Ainsi, les constats suivants sont faits : **les périphrases servent à reprendre l'information tout comme les synonymes. Cependant, les périphrases ajoutent de l'information aux propos, exemple : cette simple tempête tropicale. Cette périphrase permet de comprendre qu'à l'origine, on n'avait pas prévu l'ampleur qu'Hugo prendrait.**

Réinvestissement

Individuellement, les élèves doivent produire un texte descriptif de maximum 200 mots sur une catastrophe écologique. Ils doivent y incorporer au moins trois pronoms personnels compléments, deux synonymes et une périphrase. Finalement, ils devront

indiquer la chaîne de reprise principale de leur texte en surlignant tous les mots qui en font partie.

SECONDAIRE 4

Mise en contexte

Cette activité sera réalisée à partir de trois textes de type argumentatif : un article de journal (*C'est ça que le monde veut! Ah oui?*²⁷?) et deux critiques de spectacles musicaux (*Soirée de chansons durables avec Marie-Jo Thério et Richard Desjardins*²⁸ et *Kanye West et Jay-Z au Centre Bell - Simplicité princière*²⁹). À la suite de cette activité, les élèves sauront identifier et utiliser les reprises par un GN collectif et les reprises partielles contenues dans un texte.

Rappel des connaissances

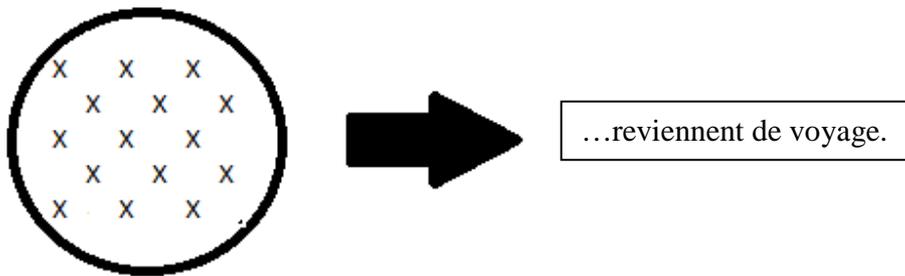
D'abord, l'enseignant dessine le schéma ci-dessous et ajoute : « *Tous les élèves de la classe reviennent de voyage.* » Le cercle composé de X représente *Tous les élèves de la classe*. De plus, si on change le GN sujet *Tous les élèves de la classe* par le GN *La classe*, le verbe *reviennent* reçoit les caractéristiques morphologiques du nouveau noyau du GN sujet. Donc, *La classe revient de voyage*. Les noms collectifs sont des sources d'erreurs pour les élèves, car il donne les caractéristiques morphologiques du mot et non du référent (sémantique). Effectivement, on peut lire ou entendre des phrases erronées comme : *Le monde *sont bizarres*.

²⁷ Francis Lagacé « *C'est ça que le monde veut! Ah oui?* », dans *Expressions : français, langue d'enseignement*, Québec, Erpi, 2008, p. 8.

²⁸ Sylvie Cormier, « *Soirée de chansons durables avec Marie-Jo Thério et Richard Desjardins* », dans *Le Devoir*, [en ligne]. <http://www.ledevoir.com/culture/musique/335660/soiree-de-chansons-durables-avec-marie-jo-therio-et-richard-desjardins>. [page consultée le 20 avril 2012].

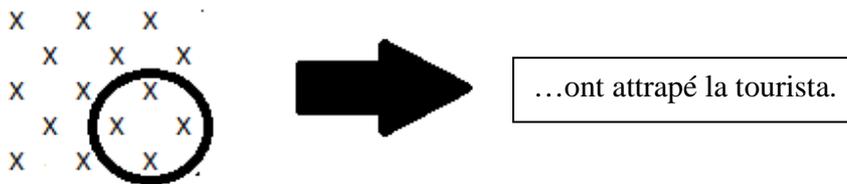
²⁹ Philippe Papineau, « *Kanye West et Jay-Z au Centre Bell - Simplicité princière* », dans *Le Devoir*, [en ligne]. <http://www.ledevoir.com/culture/musique/336768/kanye-west-et-jay-z-au-centre-bell-simplicit-princiere>. [page consultée le 20 avril 2012].

LA CLASSE



Ensuite, l'enseignant dessine un second schéma (ci-dessous) et écrit cette phrase dont le sujet est absent au tableau : « _____ ont attrapé la tourista.»

LA CLASSE



L'enseignant relit : « *Tous les élèves de la classe reviennent de voyage. _____ ont attrapé la tourista.* » Il demande ensuite de trouver un sujet qui conviendrait au schéma. On cherche à obtenir des réponses comme *Certains élèves, quatre élèves, certains, quatre, quelques élèves, quelques-uns, etc.* On leur fait alors remarquer qu'il s'agit de reprises partielles : « Il y a reprise partielle quand un pronom reprend seulement une partie d'une réalité déjà désignée³⁰. »

Observation

1. Dans l'extrait suivant, tiré du texte *Soirée de chansons durables avec Marie-Jo Thério et Richard Desjardins*, la tâche est de trouver toutes les reprises partielles qui correspondraient à la définition qui vient d'être faite lors du rappel des connaissances. Les élèves doivent surligner les reprises partielles et souligner ce qu'elles reprennent. Ils doivent aussi donner la construction syntaxique des reprises en indiquant la classe des mots.

³⁰ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 24.

SOIRÉE DE CHANSONS DURABLES AVEC MARIE-JO THÉRIO ET RICHARD DESJARDINS

[..]

Marie-Jo revisitait donc Marie-Jo, et les chansons étaient comme elle est aujourd'hui: ébouriffées, des doigts sur des noires et d'autres sur des blanches comme dans une prise de courant. Ça partait d'À Moncton, du premier album chez GSI, et ça repassait par le Paris-Montmartre de ses histoires échevelées (Where's The Indonesian Woman?) et c'était pas évident à suivre mais on suivait quand même parce que c'est trop beau quand elle chante Fais-moi danser, François Hébert. Elle a enlevé ses souliers et dansé des claquettes avec un dans les mains, elle a dansé en grimaçant de grosses grimaces, et c'était Marie-Jo, quoi. La fille n'a jamais été reposante et ça ne s'arrange pas avec le temps et c'est finalement plutôt bien ainsi. «Estie d'folle», a résumé affectueusement Richard.

Était-il Dieu possible de l'avoir d'aussi près, Richard Desjardins? Privilège, privilège, mesdames et messieurs, chacun chérissait sa chance et remerciait encore plus fort Alain Chartrand pour avoir justifié un tel retour d'ascenseur. Il ratissait large et bien, l'Abitibien, on était dans les grands lieux de son œuvre, avec le retour de certaines chansons comme à Koolou Koolou ou Au pays des calottes. Notre homme s'accrochait parfois les doigts pendant deux ou trois pièces. Oh qu'il avait l'air de se trouver pas bon dans ces moments-là. Il n'en avait que plus de hargne envers Stephen «avec la peignure raide genre Playmobil» Harper. Un spectacle de close-combat, voilà ce que c'était. Jusqu'au mot de la fin. «Bravo le Maghreb, merci mesdames et messieurs.»

<i>Reprises partielles</i>	<i>Antécédent</i>	<i>Structure syntaxique de l'élément de reprise</i>
<i>D'autres</i>	<i>Des doigts</i>	<i>Pronom indéfini</i>
<i>un</i>	<i>ses souliers</i>	<i>Pronom numéral ou défini</i>
<i>Certaines chansons</i>	<i>Son œuvre</i>	<i>GN (Déf. Indéfini + nom)</i>
<i>Deux ou trois pièces</i>	<i>Certaines chansons</i>	<i>GN (Déf. Numéral + nom)</i>

Ils pourront ensuite remarquer que, dans le cas d'une reprise partielle, les constructions suivantes sont possibles : Pronoms indéfinis, pronoms numéraux, déterminants indéfinis dans un GN, déterminant numéral dans un GN. Ils vérifieront ensuite leurs constats dans un ouvrage de référence et les prendront en notes.

2. Dans l'extrait du texte *C'est ça que le monde veut! Ah oui?*, les élèves doivent repérer le ou les GN collectif(s) et toutes les reprises qui s'y rattachent en plus du noyau du GV. Ils surlignent les GN et les reprises (pronom personnel 3^e personne, pronom personnel complément) et, s'il y a lieu, soulignent les noyaux des GV.

L'information qui nous est livrée dans les journaux et les bulletins de nouvelles nous aide à nous intégrer à la vie collective. L'auteur du texte présenté ci-dessous, Francis Lagacé, pose un regard critique sur la qualité de l'information que les médias nous livrent.

C'est ça que le monde veut ! Ah oui ?

Pour justifier l'indigence[®] des programmes radios, des émissions de télé ou des contenus des journaux, on nous sert souvent la phrase passe-partout qui dédouane[®] les producteurs et culpabilise le public : « C'est ça que le monde veut ! »

L'argument paraît solide, après tout, on fait des sondages, on consulte des focus groups[®] et on répète ce qui marche bien. On met sur les tablettes ce qui se vend bien, et le public en redemande ! De là à dire qu'on a les médias qu'on mérite, il n'y a qu'un pas, vite franchi. Et pourtant...

Prenons un exemple simple, celui des salles de cinéma. Tout le monde sait que le public aime les films d'action à l'américaine, d'ailleurs, c'est ce qui fait les grands succès tous les étés, n'est-ce pas ?

Eh bien, justement, ce n'est pas si simple. Les grands distributeurs obligent les salles à garder les films états-uniens un nombre X de semaines, qu'ils marchent ou pas. S'ils marchent, on prolonge, mais s'ils ne marchent pas, ils restent pendant le nombre minimum de semaines obligatoires. Résultat : quand les gens vont au cinéma, s'il n'y a rien d'autre que ça, ils vont aller voir ce qui est offert.

À l'inverse, les films québécois ou français n'ont pas le droit de rester à l'affiche plus longtemps qu'un nombre X

de semaines (ce nombre étant moindre que celui accordé aux films états-uniens). Résultat : même quand ils marchent très fort, les films québécois ou français ne durent pas longtemps. Voilà un cas très clair où ce n'est pas vraiment le public qui décide, malgré tout ce qu'on en dit.

Prenons maintenant les grandes surfaces[®], elles offrent certains produits qu'elles mettent bien en évidence. Ce sont ceux-là qui se vendent le mieux. On dit ensuite que les gens en veulent. C'est sûr, ce sont les produits les plus facilement accessibles qui sont les plus vendus, pas ceux qu'on cache dans les coins.

Pour en revenir aux médias, quand on dit que les lecteurs, les auditeurs ou les spectateurs sont contents de ce qu'on leur offre, cela ne veut pas dire qu'ils n'apprécieraient pas autre chose. Il ne faut pas demander au public de faire une analyse pour laquelle sont payés les journalistes et les producteurs[®].

Quand on nous dit : « Nous offrons le choix au public et il préfère ceci plutôt que cela. » Oui, mais comment voulez-vous que le public préfère des choix que vous ne lui offrez pas ? Les médias sont justement là pour l'éclairer et il faudrait que ce soit lui, le public, qui décide de quelle information il a besoin, ne sachant même pas si elle est disponible ?



Passé (de)

Quand Jean-Pierre Coallier¹ a lancé sa radio de chansons uniquement[®] en français il y a nombre d'années, tout le monde lui disait que le public n'en voulait pas. C'était manifestement faux ! Le public ne savait pas qu'on pouvait lui offrir cela. Quand il en a eu la chance, il a beaucoup apprécié.

1. Jean-Pierre Coallier : animateur de radio et d'émissions télévisées qui a connu une grande popularité au Québec dans les années 1980.

Cette observation permet de constater que le verbe reçoit les caractéristiques morphologiques du nom collectif sujet. Ainsi, lorsqu'il est pronominalisé, il garde aussi ces mêmes caractéristiques.

Appropriation

Les élèves lisent la version 1 de l'extrait ci-dessous tiré du texte *Kanye West et Jay-Z au Centre Bell - Simplicité princière*³¹. Puis, dans la version 2, ils remplacent la simple répétition du GN *Kanye West et Jay-Z* dans les espaces prévus en recourant aux reprises suivantes :

- 1 reprise par un pronom personnel;

³¹ Le texte a été modifié à des fins pédagogiques.

- 2 reprises par un nom collectif;
- 2 reprises par un GN générique;
- 1 reprise par simple répétition du GN;
- 2 reprises partielles.

Des espaces sont prévus à la droite des verbes afin que les élèves fassent l'accord nécessaire si la modification du GN sujet commande un changement d'accord.

VERSION 1

Deux grands acteurs du rap américain, Jay-Z et Kanye West, ont posé le pied hier soir au Centre Bell, dans le cadre de la tournée *Watch the Throne*, du nom de leur album commun paru plus tôt cette année. Si on pensait que **Jay-Z et Kanye West** opteraient pour une certaine démesure royale, c'est plutôt avec une simplicité princière que **Jay-Z et Kanye West** ont mené la soirée.

De la simplicité, donc, mais avec quelques idées de grandeur. D'abord dans la présence de **Jay-Z et Kanye West** sur la vaste scène. Seuls chanteurs sur scène, **Jay-Z et Kanye West**, **Jay-Z** vêtu de noir, **Kanye West** de blanc, ont arpenté lentement les planches, sans sauter partout, en prenant soin d'aller voir les amateurs à la gauche, en avant, au centre, et on recommence.

Mais **Jay-Z et Kanye West** ont tout de même pris les moyens pour épater un brin la galerie, grâce entre autres à quelques boulettes de feu, mais surtout avec deux scènes pouvant s'élever, dévoilant ainsi quatre faces servant comme autant d'écrans. Vous avez dit projections de requins menaçants et de chiens qui jappent?

À travers les 39 titres prévus — le concert fleuve en a fait entendre 26! —, **Jay-Z et Kanye West** s'étaient partagé le boulot presque équitablement.

VERSION 2

Deux grands acteurs du rap américain, Jay-Z et Kanye West, ont posé le pied hier soir au Centre Bell, dans le cadre de la tournée *Watch the Throne*, du nom de leur album commun paru plus tôt cette année. Si on pensait qu'ils opteraient (__X__) pour une certaine démesure royale, c'est plutôt avec une simplicité princière que le duo ont mené (a mené) la soirée.

De la simplicité, donc, mais avec quelques idées de grandeur. D'abord dans la présence de Jay-Z et Kanye West sur la vaste scène. Seuls chanteurs sur scène, les rappers, l'un vêtu de noir, l'autre de blanc, ont arpenté (__X__) lentement les planches, sans sauter partout, en prenant soin d'aller voir les amateurs à la gauche, en avant, au centre, et on recommence.

Mais les artistes ont (__X__) tout de même pris les moyens pour épater un brin la galerie, grâce entre autres à quelques boulettes de feu, mais surtout avec deux scènes pouvant s'élever, dévoilant ainsi quatre faces servant comme autant d'écrans. Vous avez dit projections de requins menaçants et de chiens qui jappent?

À travers les 39 titres prévus — le concert fleuve en a fait entendre 26! —, chacun s'étaient partagé (s'était partagé) le boulot presque équitablement.

Réinvestissement

Les élèves écrivent une critique d'un album de musique francophone de leur choix (entre 200 et 250 mots), en y incorporant au moins deux reprises partielles et deux reprises par un nom collectif comme celles qui ont été travaillées précédemment. En plus de celles-ci, les élèves doivent souligner toutes les reprises utilisées, indiquer leur type ainsi que leur antécédent.

SECONDAIRE 5

Mise en contexte

Les extraits à partir desquels l'activité est bâtie pour cette dernière année du secondaire sont tirés d'une entrevue journalistique (*Faut-il juger les ados comme des adultes*³²?), d'un texte d'opinion (*Justice : la « zone ado*³³) et d'une lettre ouverte (*Il y a un an, L'Erreur boréale*³⁴); tous trois de type argumentatif. Lors de cette activité, la notion de reprise par un GN synthétique sera travaillée. Par ailleurs, les élèves sauront reconnaître le point de vue de l'énonciateur par la reprise ainsi que marquer leur propre attitude vis-à-vis de leurs propos.

Activité d'observation sur le terme synthétique

Avant d'observer ce phénomène dans les textes, l'enseignant introduit la notion de reprise par un GN contenant un terme synthétique en proposant un énoncé qui devra être résumé par un seul GN. Par exemple, l'enseignant peut proposer une phrase comme *Il y a 100 ans cette année, le Titanic, surnommé « l'Insubmersible », a sombré dans les eaux froides, emportant avec lui des centaines de personnes*. Il demande ensuite aux élèves de proposer des groupes de mots qui pourraient résumer l'énoncé. Des réponses comme *cette tragédie, ce naufrage, cet épisode, cet accident* peuvent être données et l'enseignant explique qu'il s'agit de reprise par synthétisme, c'est-à-dire reprendre de l'information en la résumant grâce à un terme synthétique.

³² Emmanuelle Tassé, « *Faut-il juger les ados comme des adultes?* » dans *Répertoires : français, 5^e secondaire*, 2001, Laval, Éditions HRW, p. 256-257.

³³ Agnès Gruda, « *Justice : la « zone ado* », dans *Répertoires : français, 5^e secondaire*, 2001, Laval, Éditions HRW, p. 259.

³⁴ Richard Desjardins, « *Il y a un an, l'Erreur boréale* », dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Apprendre à argumenter – 5^e secondaire* (p. 7), Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique Inc, 2001.

Ensuite, l'enseignant donne cet extrait du texte à lire et demande aux élèves de surligner les reprises synthétiques et d'encadrer l'énoncé qu'elles résument.

Faut-il juger les **ados** comme des **adultes**?

par Emmanuelle Tasse

Au Canada, la loi déposée le 11 mars dernier par la ministre fédérale de la Justice, Anne McLellan, divise les esprits. Est-il souhaitable qu'un adolescent de 14 ans et plus puisse être jugé comme un adulte? Eleni Bakopanos, secrétaire parlementaire de M^{me} McLellan et députée d'Ahuntsic, estime **les nouvelles mesures progressistes**. Loin de la technocratie juridique, Patrick Langlois, travailleur de rue depuis plus de trois ans à Montréal, juge **cette approche** irréaliste. —



Eleni Bakopanos

Femme Plus: Le taux de criminalité chez les jeunes est à la baisse au Canada. Entre 1991 et 1997, il a chuté de 23%. Alors, pourquoi durcir le ton?

Eleni Bakopanos: Nous sommes très contents que ce taux soit en baisse, mais il y a cependant lieu de rectifier le tir en matière de crimes graves. D'après nos recherches, c'est ce que souhaitent les Canadiens partout au pays et notre principal objectif est la protection du citoyen. **Ce nouveau système** permettra de mieux faire la distinction entre les récidivistes qui commettent des crimes violents et ceux qui sont jugés pour des délits mineurs et occasionnels. Le système actuel n'est pas assez efficace pour traiter les cas les plus lourds. Il y aura aussi un meilleur suivi des jeunes qui ont purgé leur sentence, ce qui est innovateur.

Cette activité d'observation sur les reprises synthétiques permet aux élèves de remarquer que le terme synthétique est généralement introduit par un déterminant démonstratif ou défini. La reprise par un GN contenant un terme synthétique n'est pas seulement utilisée pour nommer, mais aussi pour caractériser.

Rappel des connaissances

Afin d'orienter les élèves pour la réussite de cette activité, l'enseignant guide une discussion sur la modalisation et ses composantes. Il doit notamment rappeler que le

point de vue d'un auteur est un phénomène d'ordre textuel. Ce point de vue est divulgué par la manière dont celui-ci entre en relation avec son destinataire ainsi que par l'attitude qu'il prend par rapport à ses propos; il peut donc être neutre ou encore engagé³⁵.

Observation

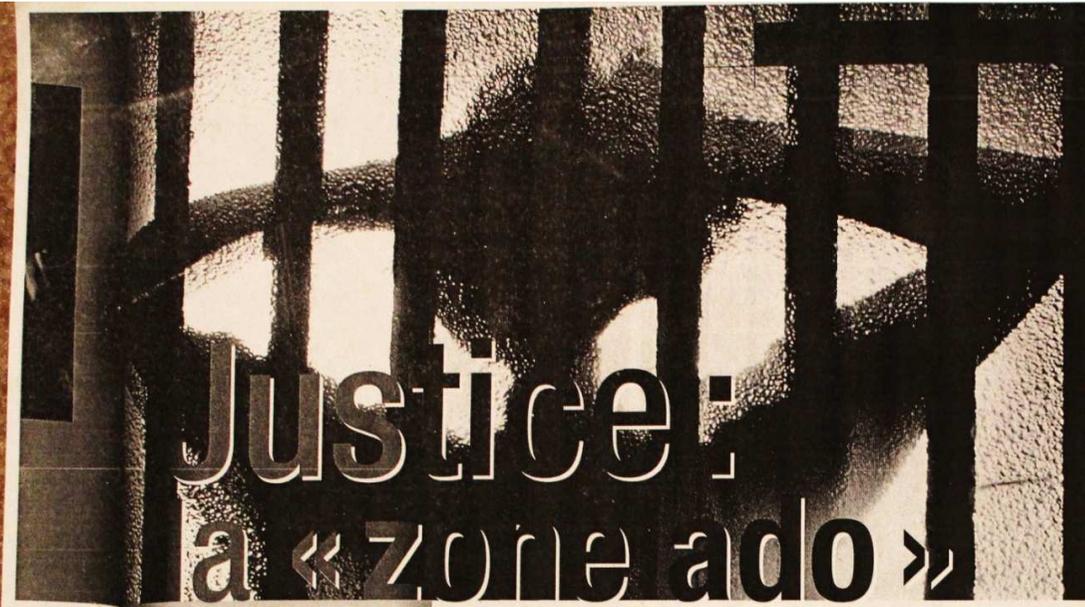
L'enseignant fait observer aux élèves le corpus suivant:

Les élèves lisent le texte *Justice : la « zone ado »*, puis l'enseignant leur demande:

Décrivez le point de vue de l'auteur en vous référant aux trois critères suivants :

1. La manière dont l'auteur se présente (présence ou effacement?);
 2. La façon dont l'énonciateur entre en relation avec son destinataire (interpelle-t-il le destinataire?);
 3. L'attitude de l'énonciateur par rapport à ce propos. (attitude neutre ou engagée?).
- Le point de vue est-il constant tout au long du texte?

³⁵ Suzanne-G. Chartrand, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Chenelière éducation), 1999, p. 22.



...rte, les
...me les
...jeunes
...tout, et
...son où
...par des
...tombe-
...prostitu-
...abriqué
...nettant
...c'est pas
...jeunes,
...motards

...er les ados
...45, vol. 12,
...1, p. 14-15.

par Agnès Gruda

Depuis qu'elle est entrée en vigueur au milieu des années 80, la Loi sur les jeunes contrevenants a été modifiée à trois reprises. Chaque fois, on a resserré les mailles du filet, allongé les sentences, réduit l'âge auquel un délinquant peut être jugé devant un tribunal pour adultes. La ministre fédérale de la Justice, Anne McLellan, vient d'annoncer une nouvelle réforme dont l'impact le plus concret et le plus certain sera d'envoyer derrière les barreaux des adolescents de 14 ans et de les y laisser croupir beaucoup plus longtemps qu'aujourd'hui.

1. notoires: très connus, publics.
2. arsenal: ensemble des moyens d'action pour attaquer ou se défendre.
3. substantielle: considérable, importante.
4. présomptions: suppositions, hypothèses.

Bien sûr, les jeunes visés par ces changements ne sont pas des anges, mais des délinquants notoires¹ et violents. Bien sûr, la ministre prévoit aussi déployer tout un arsenal² de moyens censés prévenir le crime et accélérer la réhabilitation.

Mais cela ne change rien à l'essentiel: si la réforme est menée à terme, la «zone ado» de notre système judiciaire rétrécira de façon substantielle³. Des jeunes en pleine crise d'adolescence, à l'âge des pires conneries, seraient jugés par des tribunaux pour adultes et subiraient des sentences d'adultes.

Il s'agit d'un virage majeur qui repose sur deux présomptions⁴.

D'abord, que la criminalité juvénile progresse de façon tellement fulgurante que seule une mobilisation massive est susceptible de stopper le fléau. Ensuite, que la répression précoce est un bon moyen d'atteindre cet objectif. Deux hypothèses qui n'ont jamais été vérifiées. Au contraire.

Selon les statistiques policières, les jeunes assassins ne sont pas en train de se répandre comme la peste. En 1977, on a compté une soixantaine de meurtres commis par des mineurs au Canada. Dix ans plus tard, une quarantaine. Et en 1996, une cinquantaine. Ce nombre fluctue au fil des ans, sans que l'on puisse déceler de tendance claire, que ce soit à la hausse ou à la baisse.



Rien n'indique non plus que les meurtriers tuent de plus en plus tôt. Les enfants assassins, c'est un phénomène terrifiant, rare... et pas nouveau. En 1977, quatre meurtres ont été commis au Canada par des jeunes de moins de 12 ans. En 1991, il y en a eu cinq. En 1996, deux. Toutes ces histoires sont horribles. Mais elles ne sont pas révélatrices d'une nouvelle tendance qu'il faudrait à tout prix freiner.

Selon les données du Centre canadien de statistique juridique, le nombre d'homicides par 100 000 jeunes de 12 à 18 ans est passé de 1,7, en 1986, à 2,3, en 1993, pour ensuite baisser à 2,1, trois ans plus tard. Le taux de crimes violents, toutes catégories comprises, a suivi la même courbe.

La progression du taux de crimes violents chez les jeunes a été deux fois moins rapide que chez les adultes. Dans le premier cas, l'augmentation a été de 33 %. Dans le second, de 71 %.

Le Conseil permanent de la jeunesse pondère ces données en se basant sur une étude publiée en 1995. Selon l'organisme, les statistiques policières ne mesurent pas tant la violence de la société que son niveau d'intolérance face à la violence. Ce qui augmente, c'est le nombre de plaintes pour voies de fait, agressions sexuelles, etc.

En croisant cet indice avec les résultats d'enquêtes sur les victimes, le Conseil conclut qu'exception faite d'une légère augmentation de voies de fait chez les 15-24 ans, la criminalité et la violence chez les jeunes

ne connaissent pas de recrudescence marquée.

Il n'y a donc pas lieu de crier panique. Ce qui n'empêche pas de chercher à baisser la criminalité juvénile. Reste à savoir comment...

De toutes les provinces canadiennes, le Québec est celle qui traduit le moins de jeunes devant les tribunaux. Et c'est également au Québec que l'on rapporte le moins de crimes violents. Il y en a environ deux fois moins qu'en Alberta, où les voies répressives⁵ sont particulièrement puissantes.

Une étude faite par des chercheurs de l'Université de Montréal démontre comment la géographie de la criminalité épouse la géographie de la pauvreté. Dans le quartier montréalais de Saint-Henri, 13 % des ados ont déjà eu affaire à la police. C'est trois fois plus que dans toute l'île de Montréal. Et ce n'est pas en les envoyant plus tôt dans une cellule qu'on va régler le problème.

Rendons grâce à la ministre d'avoir su résister partiellement aux pressions des réformistes, qui voulaient reculer encore davantage les frontières de l'enfance et qui réclamaient que les jeunes «criminels» soient tenus responsables de leurs actes dès l'âge de 10 ans, au lieu de 12.

M^{me} McLellan limite les dégâts. Mais sa réforme n'en demeure pas moins une opération politique fondée sur la démagogie⁶. Pas sur des faits.

Agnès Gruda, «Justice: la «zone ado»», La Presse (Montréal), 14 mai 1998, p. B2.

5. répressives: qui ont pour but d'empêcher une idée ou une action jugée mauvaise ou différente d'être exprimée.

6. démagogie: attitude consistant à flatter les sentiments du plus grand nombre pour obtenir ou conserver le pouvoir.

Réponse possible : Dans l'ensemble du texte, l'auteur adopte un ton neutre, car son argumentation est principalement fondée sur des faits. Ainsi, il veut convaincre en faisant appel à l'objectivité de ses propos. L'auteur s'efface en utilisant le pronom *on* et n'interpelle pas son destinataire. Tout au long de l'argumentation, le vocabulaire est neutre. Toutefois, il est un peu modalisé dans l'introduction et la conclusion, par exemple : *laisser croupir [les jeunes délinquants], opération politique fondée sur la démagogie. Par cette légère modalisation, l'auteure laisse voir qu'elle est contre la réforme proposée par la ministre fédérale de la Justice.*

Appropriation

Dans les deux paragraphes suivants tirés du texte *Il y a un an, L'Erreur boréale* les élèves soulignent les éléments de reprise et surlignent les mots connotés qui reflètent l'attitude de l'auteur par rapport au sujet et qui permettent au lecteur d'en savoir plus sur son opinion.

Il y a un an, L'Erreur boréale

Lettre ouverte à l'intention de Monsieur Jacques Brassard, ministre des Ressources naturelles.

[...]

Les récoltes de bois sont plus importantes que la production de bois

*Une autre de vos études, celle-là tenue cachée pendant deux ans et révélée par **Le Devoir**, pulvérise votre **incroyable prétention** de pouvoir gérer la ressource sur un horizon de 150 ans. En effet, vous laissez récolter davantage de bois que la forêt produit parce que vos travaux d'aménagement (plantations et éclaircies), dites-vous, feront croître cette forêt plus intensément plus tard. D'après cette étude, les précipitations acides, si leur ampleur persiste, auront complètement neutralisé l'effet du calcium de croissance en forêt d'ici cinquante ans. **Votre horizon artificiel** se couvre.*

De plus, vous ne pouvez pas prévoir l'ampleur et la fréquence des feux de forêts, des épidémies d'insectes à venir, non plus les conséquences du réchauffement global, aujourd'hui considéré comme inéluctable. Or ces forêts sont de résine, donc hautement inflammables. Un principe de précaution beaucoup plus rigoureux devrait guider vos échafaudages prévisionnels, car la mutation d'une seule des variables peut faire facilement capoter le calcul global. La faiblesse du portrait général de la forêt fut, durant l'année, relevée à maintes reprises par l'Ordre des ingénieurs forestiers du Québec.

Pour chaque élément surligné, les élèves expliquent ce que la marque de modalité permet d'apprendre au sujet de l'opinion de l'auteur. Ainsi :

Reprise	Antécédent	Vocabulaire connoté	Information qu'elle procure à propos de l'opinion de l'auteur
<u><i>vo</i>tre incroyable prétention de pouvoir gérer la ressource sur un horizon de 150 ans</u>	<i>Monsieur Jacques Brassard</i>	<i>incroyable</i>	L'auteur pense qu'il est impossible que le gouvernement puisse prévoir leur gérance sur 150 ans.
<u><i>Vo</i>tre horizon artificiel</u>	<i>Monsieur Jacques Brassard</i>	<i>artificiel</i>	L'utilisation du mot <i>artificiel</i> laisse croire que l'auteur considère que le projet de développement durable n'est que poudre aux yeux.

Réinvestissement

Les élèves rédigent une lettre d'opinion d'un minimum de 350 mots qui s'adresse à Jean Charest au sujet du Plan Nord. Le ton utilisé doit être engagé. On doit donc retrouver des marques de modalisation, spécifiquement dans les reprises. Par ailleurs, les élèves doivent incorporer au moins un terme synthétique.

ACTIVITÉ SYNTHÈSE

L'activité synthèse que nous proposons est une activité d'écriture qui va amener les élèves à articuler tous les types de reprises appris lors de cette planification. Ils écriront une lettre ouverte, d'un minimum de 500 mots au sujet de la hausse des frais de scolarité. D'abord, toutes les chaînes de reprises doivent être soulignées et chacune d'entre-elles identifiées. Une fois ce repérage effectué, les élèves doivent classer toutes les reprises dans un tableau qu'ils feront eux-mêmes. Ce tableau doit faire voir les reprises, leur type, leur antécédent et s'il s'agit d'une reprise pour nommer (mécanique textuelle) ou pour caractériser (apport d'information).

Conclusion

Le présent travail nous a permis de comprendre deux éléments fondamentaux en lien avec les interventions didactiques en français. Premièrement, nous avons constaté l'importance d'articuler les contenus à travailler en classe à une progression spiralaire qui permet d'éviter les répétitions, d'approfondir les notions et de répartir de manière cohérente, selon les capacités des élèves, la matière à assimiler au cours du cheminement scolaire. Deuxièmement, nous ne pouvons que constater l'importance d'élaborer des activités qui forcent un travail réflexif chez l'élève. Prendre constamment en considération les efforts cognitifs déployés par ceux-ci afin de construire des connaissances, se doit d'être le point central de toute activité. Nous espérons que notre travail puisse servir de base à qui voudra travailler la reprise de l'information en profondeur et permettre une véritable réflexion des élèves.

Références bibliographiques

BIODÔME DE MONTRÉAL, « Ara rouge », dans Fiches descriptives, *Biodôme de Montréal*, [en ligne], <http://www2.ville.montreal.qc.ca/biodome/site/gabarit.php?dossier=jeunes&menu=fiches&type=animaux&page=areultatb&langue=fr&nofiche=167>. [Texte consulté le 2 avril 2012].

C. HAGGERTY, Edward, « Les canards plongeurs », dans *Les oiseaux de Basse-Cour*, Montréal, Grolier éducation (Coll. Le monde merveilleux des animaux), 1998, p. 30.

CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN et Claude SIMARD, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Montréal, Graficor (Coll. Chenelière éducation), 1999, p. 20 à 37, 368-369, 386.

CHANTRAINE, Véronique & SARANO, Véronique, « Hugo, l'histoire d'un cyclone », dans *Rendez-vous : français 1er cycle du secondaire*, Montréal, Graficor, 2005, p. 230.

CORMIER, Sylvie, « Soirée de chansons durables avec Marie-Jo Thério et Richard Desjardins », dans *Le Devoir*, [en ligne]. <http://www.ledevoir.com/culture/musique/335660/soiree-de-chansons-durables-avec-marie-jo-therio-et-richard-desjardins>. [page consultée le 20 avril 2012].

DESJARDINS, Richard, « Il y a un an, l'Erreur boréale », dans Chartrand, Suzanne-G. (dir.) *Apprendre à argumenter – 5^e secondaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique Inc, 2001, p. 8-9.

DUCHESNE, Lucie & LEITCH, Andrew, *Dilophausorus*, Canada, Éditions Nulbar Enr., 1993, p. 18.

GAGNON, Martha, « Dominique Genest, une escrimeuse aveugle s'adresse à une commission pour pratiquer son sport », dans *Pour lire & pour écrire, première année du secondaire*, Québec, Anjou Québec, 1996-1997, p. 193.

GRUDA, Agnès, « Justice : la « zone ado », dans *Répertoires : français, 5^e secondaire*, Laval, Éditions HRW, 2001, p. 259.

LAGACÉ, Francis, « C'est ça que le monde veut! Ah oui? », dans *Expressions : français, langue d'enseignement*, Québec, Erpi, 2008, p. 8.

LIPP, Bertrand, *Français 7^e*, Lausanne, Édition L.E.P., 1989.

LORIA, Stéphan, « Pablo Picasso », dans *Pour lire & pour écrire, deuxième année du secondaire*, Québec, Anjou Québec, 1998, p. 191.

MELS- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Progression des apprentissages, secondaire, Français, langue d'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec, 2011.

PAPINEAU, Philippe, « Kanye West et Jay-Z au Centre Bell - Simplicité princière », dans *Le Devoir*, [en ligne]. <http://www.ledevoir.com/culture/musique/336768/kanye-west-et-jay-z-au-centre-bell-simplicité-princière>. [page consulté le 20 avril 2012].

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Presses universitaires de France, 1994, p. 610 à 616.

SCHALCHLI, Laure, « Menace sur l'Amazonie », dans *Rendez-vous : français 1^{er} cycle du secondaire*, Montréal, Graficor, 2005, p. 152.

SOURY, Olivier, « Le nucléaire : source d'énergie dangereuse », dans *La terre en danger*, Paris, Voir la terre, 2006, p. 64-65.

TASSÉ, Emmanuelle, « Faut-il juger les ados comme des adultes? », dans *Répertoires : français, 5^e secondaire*, Laval, Éditions HRW, 2001, p. 256.