

## L'EXPRESSION DE LA CAUSE ET DE LA CONSÉQUENCE DANS LE TEXTE EXPLICATIF

Brigitte Hibert-Hocquet  
L.P. Valenciennes  
Mission Lecture-Ecriture

Ecrire un texte est une tâche complexe. Certains types de textes sont plus difficiles que d'autres. Le texte explicatif est de ceux-là : l'élève doit à la fois gérer la situation de communication, gérer ses connaissances et réactiver les données stockées dans sa mémoire et gérer son texte, tant au niveau de la macrostructure que de la microstructure. L'élève-rédacteur se trouve en surcharge mentale. En tentant de résoudre des problèmes locaux, syntaxiques entre autres, il risque de « s'empêtrer ». C'est pourquoi, dans un cycle d'apprentissage sur le texte explicatif, (mais cela est valable pour les autres types de textes), il apparaît intéressant de chercher à lui faire automatiser la résolution de certains problèmes syntaxiques, afin d'alléger la surcharge mentale.

Le travail présenté dans cet article s'était donné pour objet le renforcement explicite de compétences <sup>1</sup> linguistiques indispensables pour écrire des textes explicatifs, dans une classe de 1<sup>ère</sup> année de Baccalauréat Professionnel Bureau-tique. Le cycle d'apprentissage a débuté par une évaluation diagnostique du savoir-expliquer de ces élèves, à partir d'un schéma systémique synthétisant des connaissances qu'ils venaient d'acquérir pour les visuels, et d'explications orales pour les auditifs. Il s'agissait des difficultés économiques de la Reconstruction. Le test était donc un exercice de reformulation<sup>2</sup>. Les productions d'élèves ont été analysées. Des exercices ont ensuite été proposés pour développer certaines

---

1. — Sur les enjeux d'un cycle d'apprentissage du texte explicatif, lire le numéro 13 de *Recherches*.

2. — Un autre objectif peut être donné à ce type d'exercice : celui d'apprendre à éviter des réponses uniquement énumératives. Combien d'élèves à la question « Pourquoi le franc est-il dévalué à plusieurs reprises sous la IV<sup>e</sup> République d'après ce schéma? » répondraient « parce que » suivi d'une liste de causes non reliées entre elles?

compétences linguistiques (seuls les exercices sur l'expression de la cause et de la conséquence sont rapportés dans cet article).

### I. Evaluation diagnostique du savoir-expliquer des élèves:

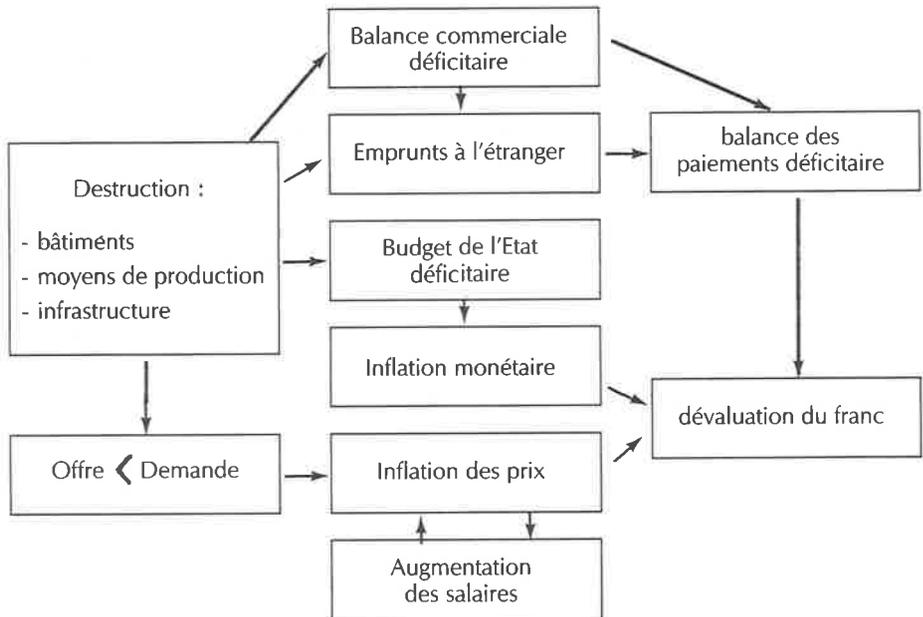
«Avant même que l'explication -sa fonction, son organisation, son discours- ne fasse l'objet d'un enseignement quelconque, tous les élèves, à l'instar de leurs maîtres, usent d'une certaine compétence explicative, forgée empiriquement au gré des circonstances scolaires et extra-scolaires».

Caroline Masseron, *Repères* n° 72, 1987.

La première séance (de deux heures consécutives) s'est déroulée en plusieurs phases:

1. travail collectif sur le schéma pour rappeler les connaissances afin que les problèmes de contenus viennent le moins possible parasiter la gestion du texte,
2. production par les élèves d'un texte explicatif à partir du schéma,
3. émergence par oral des représentations des critères de réussite du texte explicatif,
4. lecture et analyse de trois productions d'élèves,
5. réécriture.

#### I.1. Le travail collectif sur le schéma:



*Consigne 1: Etablissez tous les liens existant entre certains éléments du schéma au moyen de flèches.*

Les élèves sont invités à chercher individuellement les liens entre les éléments du tableau. Leurs stratégies ont été évidemment variées. Certains ont d'abord relié ce dont ils étaient sûrs: Garmia a tracé une flèche entre «augmentation des salaires» et «inflation des prix», puis elle est remontée, traçant uniquement des flèches verticales vers le haut: «Comme ma première flèche allait vers le haut, j'ai cru que les autres aussi!», calquant ce schéma sur d'autres déjà entrevus dans d'autres matières, sans réellement chercher à comprendre (réflexe conditionné?). Fabienne, comme la majorité de la classe, a bien vu une situation initiale et a commencé par les flèches partant de «destructions», mais il lui manquait des flèches aboutissant à «dévaluation». Les autres ont compris que de nombreuses flèches partaient de «destruction» et que de nombreuses flèches aboutissaient à «dévaluation», mais dans la plupart des cas, il manquait des flèches verticales...

La mise en commun permet de réexpliquer ce qui avait été oublié ou mal compris, puisque les rapports exprimés par les flèches sont explicités, avec l'émergence des inférences nécessaires. Exemple: le budget de l'Etat est déficitaire parce que les dépenses consacrées aux reconstructions à la charge de l'Etat sont énormes (bâtiments publics, infrastructures, etc.) et que les recettes, c'est à dire les impôts surtout, ne peuvent être élevées dans un pays exsangue.

Albert propose d'améliorer le schéma en ajoutant une case «reconstruction» juste à droite de «destruction».

*L'objectif révélé: «Vous allez traduire ce schéma en un texte...*

- «C'est trop compliqué!...
- Divisons la tâche complexe en sous-tâches que l'on traitera l'une après l'autre».

*Consigne 2: divisez le schéma en plusieurs parties. Mettre un titre à ces parties.*

Très vite, un premier trait horizontal est tracé pour séparer les échanges avec l'étranger de l'économie intérieure. La séparation entre la gestion gouvernementale et l'inflation des prix n'a été proposée que par un seul élève: sans doute la répétition du mot «inflation» dans deux cases incitait-elle à laisser ces deux parties groupées. De même, les titres des deux premières parties ont été plus facilement élaborés que celui de la troisième: 1. Les échanges extérieurs, 2. La gestion gouvernementale, 3. L'inflation des prix. Des qualificatifs ont été cherchés pour préciser ces titres. Albert a trouvé que ce serait plus logique de placer la troisième partie en seconde position: «les échanges intérieurs après les échanges extérieurs».

*Un texte explicatif rédigé par l'enseignant est lu oralement:*

«A cause de la guerre, les destructions de bâtiments, d'usines et d'infrastructure (ponts, routes, canaux, etc.) sont nombreuses. Pendant la période de reconstruction, la France rencontre des difficultés économiques nombreuses et fortement liées entre elles.

a. des échanges extérieurs indispensables mais déséquilibrés

Comme de multiples moyens de production (usines, machines, mines) sont détruits, pour satisfaire une partie des besoins, les importations (achats à l'étranger) sont nécessaires. Or la France n'est pas en mesure de beaucoup exporter (vendre à l'étranger). Ainsi la balance commerciale (les exportations moins les importations) est largement déficitaire.

De plus l'Etat français emprunte à l'étranger, surtout aux Etats Unis, pour remplacer l'équipement détruit.

Emprunts et déficit commercial grèvent la balance des paiements (ce que les étrangers nous paient moins ce que nous devons payer à l'étranger): la France est alors endettée à l'extérieur.

b. une politique inflationniste délibérée.

Pour reconstruire les infrastructures, les entreprises et bâtiments publics, l'Etat français dépense plus qu'il n'encaisse, par conséquent son budget est lourdement déficitaire.

Pour faire face aux dépenses de rééquipement, les gouvernements ont fait fonctionner la planche à billets. Or, quand il y a trop de billets, la valeur des moyens monétaires (billets, pièces de monnaie, chèques, crédit) en circulation ne repose plus sur la valeur des réserves en or ou en devises (monnaies étrangères) ; donc l'inflation monétaire dévalorise le franc.

c. la spirale de l'inflation des prix

L'offre de produits est faible puisque beaucoup d'usines ne sont pas en mesure de produire à cause des destructions ou de la pénurie d'énergie. La demande, par contre, est forte car les consommateurs privés par cinq années de guerre désirent de nouveau s'équiper. La demande étant supérieure à l'offre, les prix augmentent. On appelle inflation des prix la hausse continue des prix sur une assez longue période. Devant la hausse continue des biens de consommation, les salariés réclament des augmentations de salaires qui, à leur tour, ont des répercussions sur les prix puisque les salaires rentrent dans les prix de revient. Il faut payer plus cher, quelques mois, voire quelques semaines après pour le même article, c'est comme si la monnaie valait moins.

Ainsi tout concourt à affaiblir le franc: les dettes de la France à l'extérieur avec un déficit de la balance des paiements, ses dettes à l'intérieur avec le déficit budgétaire, l'inflation monétaire et l'inflation des prix».

## I.2. La production du texte explicatif par les élèves

*Consigne:* expliquez un tiers du schéma en soulignant les liens logiques et en expliquant les termes «difficiles».

*Procédure facilitante:* il a été donné aux élèves l'introduction et la conclusion du texte explicatif, ainsi que les trois sous-titres.

## II. L'émergence des représentations des critères de réussite du texte explicatif et l'analyse des productions

### II.1. L'émergence des représentations du texte explicatif.

Lorsque les textes ont été achevés, les élèves ont été interviewés. Que fallait-il faire, d'après eux, pour réussir un texte explicatif? A qui avaient-ils destiné leur texte? Quels indices permettaient de repérer que le texte avait un destinataire «ignorant»? Que devait-on expliquer? Une première ébauche de grille de critères de réalisation se dessinait, qui a été affinée, après l'analyse de trois productions d'élèves:

gestion de la communication: prendre en compte ce que sait ou ne sait pas le destinataire ; expliquer les notions (mots ou expressions) «difficiles» en reformulant ou en définissant ; rendre évidente l'explication, le problème traité par un titre, une introduction claire, des sous-titres ;

gestion des connaissances: les informations sont-elles exactes? les exemples sont-ils adaptés? (en histoire, les exemples ne sont-ils pas anachroniques?) ;

gestion linguistique: choix correct des substituts pronominaux (genre, nombre, démonstratif/personnel) et des substituts nominaux, choix correct des moyens d'exprimer les liens logiques (cause/conséquence)<sup>3</sup>

### II.2. L'analyse de trois productions

L'analyse des productions a montré que les élèves qui ont plus de difficultés à gérer leur texte sont aussi ceux qui ont le plus de mal à gérer leurs connaissances. Il y a trois siècles, Boileau dans «L'Art poétique» avait déclaré que «Ce que l'on conçoit bien, s'énonce clairement». Notre constatation n'a donc pas le parfum de la nouveauté! Ainsi Laurence a évoqué l'invasion des voitures japonaises pour illustrer le déficit de la balance commerciale et a utilisé un style télégraphique haché. Pour une visuelle, le schéma parle mieux... parle trop!

La copie de Sandrine était claire mais aucune expression économique n'était expliquée: son destinataire était censé connaître la différence entre inflation des

---

3. — Cette grille est inspirée de celle de Claudine Garica-Debanc dans *L'élève et la production d'écrits* dans la collection «Didactiques de Textes», juin 1990.

prix et inflation monétaire, etc.? «On peut croire que tu ne sais pas les expliquer ces mots!» dit Frédéric. «C'est vrai, ajoute-t-il, que c'est ce qui m'a paru le plus difficile: quel casse-tête d'expliquer ce qui se passe et à la fois d'expliquer les mots!...» Aveu (rare?) de surcharge cognitive...

**Extrait de la copie de Fabienne:**

*«1. Des échanges extérieurs indispensables mais déséquilibrés.*

Les difficultés économiques proviennent de la balance commerciale ainsi que des emprunts à l'étranger (USA) ce qui provoque des échanges extérieurs indispensables et déséquilibrés car la France emprunte de l'argent aux USA mais ensuite ils ont des dettes qu'ils doivent rembourser au plus vite avant que cela s'amplifie ce qui donne une balance des paiements déficitaire (la France a encore des dettes et donne un déficit à la balance) et il importe également mais n'exporte pas».

Le paragraphe de Fabienne est composé d'une unique longue phrase non ponctuée si l'on fait abstraction des parenthèses. Erreurs de planification du texte: répétition de la même donnée (emprunts aux U.S.A.), place finale de l'explication-définition de balance commerciale (problème de clôture textuelle). Erreurs dans le choix des substituts pronominaux: le passage de la France à «ils» rend le texte ambigu d'autant plus que s'intercalent les «U.S.A.»...

**Conseils (Propositions d'entraînement):**

1. Numérotation sur le schéma des éléments à relier: sorte de jalons pour un itinéraire de lecture, puis d'écriture.
2. Une phrase par idée: une phrase par définition ; une phrase par explication.
3. Veiller à garder le même genre et le même nombre pour les pronoms remplaçant les groupes nominaux.

**II.3. Analyse des travaux de réécriture.**

Les élèves ont été invités à améliorer leurs textes à l'aide de la grille de critères de réalisation élaborée en commun et des conseils donnés par la classe pour améliorer les trois productions analysées, et à écrire les deux autres parties.

Dans ce deuxième jet, très peu d'élèves de cette classe ont eu des *difficultés de gestion de communication*: ils ont compris que, dans le domaine scolaire, pour expliquer un phénomène il fallait que les élèves-émetteurs imaginent un récepteur plus jeune qu'eux, à la place du récepteur réel, le professeur.

**Extrait de la deuxième copie d'Anne-Marie:**

Anne-Marie avait rédigé son premier jet sous forme de phrases nominales sans expliquer la balance commerciale. Suite à la lecture de trois productions de ses camarades et aux propositions d'améliorations de l'ensemble du groupe, elle

s'était donné comme consigne d'amélioration: parler des emprunts ; donner la définition de balance commerciale et utiliser l'expression «grève à la balance des paiements», transformant légèrement l'expression «grever la balance des paiements», maîtrisée par Albert, (et présente dans le texte lu par l'enseignant). Anne-Marie avait écrit ses consignes sur son brouillon (trace intéressante et rare de ce qui se passe dans la «boîte noire» du cerveau).

«Après la guerre, les destructions sont immenses (bâtiments, infrastructure, etc.), l'Etat doit donc recourir à des échanges extérieurs indispensables, c'est à dire faire appel à l'étranger surtout aux USA, pour pouvoir reconstruire, en faisant des demandes d'emprunts. Mais ce système est fortement déséquilibré, causé par le déficit de la balance commerciale, donc l'Etat exporte moins et importe plus, ce qui entraîne une grève à la balance des paiements. La France est donc endettée par les paiements à l'extérieur».

Plusieurs erreurs sont relevées dans l'avant-dernière phrase. L'erreur la plus criante est la confusion entre «donc» et «car»: «le déficit de la balance commerciale donc l'Etat exporte moins et importe plus». Serait-ce un «donc» d'énonciation déductive? un «donc j'en déduis que...» à la place d'un «car» d'énoncé. Au début de cette phrase, Anne-Marie a voulu relier «emprunts» et «balance commerciale» et comme elle ne voulait pas faire de répétitions, elle a nominalisé avec «ce système», jusque là tout va bien... Mais pour rattacher les deux causes de déficit des paiements extérieurs, elle a utilisé d'une part le participe «passé-partout» «causé» parce qu'elle n'a pas vu un rapport d'addition, de complémentarité (avec «aggravé», il n'y avait plus de problème). D'autre part, dans sa tête, «système... déséquilibré» qui remplace dans son texte «emprunts» et «déséquilibre de la situation de l'ensemble des échanges extérieurs», c'est pareil. Ainsi Anne-Marie devait travailler les moyens d'exprimer la cause et la conséquence avec leurs nuances, et les substituts lexicaux.

*Le manque de variété dans les moyens d'exprimer les liens logiques cause-conséquence* s'est retrouvé dans de nombreuses copies. Fabienne a répété «donne»: «Le budget de l'Etat est déficitaire ce qui *donne* une inflation monétaire ce qui veut dire que le budget de l'Etat *donne* une augmentation monétaire et qui donne une dévaluation du franc». Véronique a préféré «entraîne». Catherine a montré une prédilection certaine pour «implique» (elle est bonne en mathématiques). Et Albert a raffolé de «ce qui va» devant chaque verbe synonyme de «causer»: «... *ce qui va* faire que le budget de l'Etat va être déficitaire, *ce qui va* provoquer l'inflation monétaire, c'est-à-dire que l'Etat *va* faire marcher la planche à billets». Peggy a aimé ce qui est compliqué: «a été causé suite à...» ; Elizabeth aussi: «en effet à cause de...» Le travail sur la variété des moyens d'exprimer les liens cause/conséquence présenté en III.2 a fait l'objet de cours collectifs puisqu'il intéressait la majorité des élèves. (Bien sûr, ce travail sur la variété peut paraître un luxe: quand les élèves s'expliquent clairement, même s'ils font des répétitions, l'objectif est atteint! Mais de quel droit les priverait-on d'acquérir plus de facilité, plus de possibilités de moyens d'expression?)

Parmi les *problèmes dus à la nominalisation*, certains ont eu pour origine la *confusion entre paronymes* comme dans la copie de Laurence: «Après cinq années de privatisation, les Français désirent consommer». «Privatisation» à la place de «privation»...

D'autres problèmes sont venus de *l'ambiguïté de certains mots dans le contexte*. Dans le premier brouillon de Dalila, par exemple:

«Ce qui cause l'inflation monétaire donc *l'augmentation* des monnaies, le franc n'a plus la même valeur qu'avant la guerre». De quelle augmentation s'agit-il? De l'augmentation en nombre des moyens monétaires? ou de l'augmentation en valeur? Quelle que soit l'hypothèse, l'énoncé est erroné: s'il s'agit de l'augmentation en nombre, il aurait fallu une expression comme «c'est-à-dire»; dans l'autre cas, il n'y a pas augmentation en valeur, mais baisse de la valeur... Et Dalila, dans son premier jet, avait écrit «baisse», puis l'avait raturé et écrit «augmentation», révélant ses difficultés dans le choix du mot juste. Christelle a éprouvé la même difficulté au même endroit, puis un peu plus loin: «Les salariés réclament une augmentation de leurs salaires du fait de *l'accroissement* des biens de consommation». L'accroissement en valeur? en nombre? Si les conditions de production, donc de l'offre, étaient expliquées plus haut, l'ambiguïté serait moindre; ce n'était pas le cas.

Ainsi, un cycle d'apprentissage sur le texte explicatif permet aux élèves de prendre conscience de certaines de leurs difficultés en linguistique, difficultés qui ne sont forcément les mêmes que celles de leur voisin de table... Les exercices présentés dans la deuxième partie ont été utilisés, (certains inventés) pour essayer d'aplanir certaines difficultés linguistiques détectées dans ce test diagnostique.

### III. Les gammes sur l'expression de la cause et de la conséquence

III.1. Dégager les notions de cause et de conséquence si souvent confondues par les élèves.

A  
Une dépression sur la France



B  
un temps pluvieux

- Quel lien existe-t-il entre A et B?
- Si vous aviez une flèche à tracer, irait-elle de A vers B?  
de B vers A?

Justifiez votre choix.

- Exercice de classement: Placez les mots suivants dans les colonnes A ou B: origine, suite, cause, conséquence, raison, effet, résultat.

Mise en commun.

### III.2. Faire trouver aux élèves le plus grand nombre possible de façons d'exprimer la cause et la conséquence.

La langue française est riche et il existe de multiples moyens de faire des phrases montrant le lien entre A et B. Inventeurs, à vos crayons!

C'est d'abord individuellement que les élèves cherchent en encadrant en vert le moyen de relier A et B.

Puis ils se regroupent par trois ou quatre et confrontent leurs productions. Ils sont invités à «faire des paquets» selon la nature des liens qu'ils ont trouvés. Les phrases regroupées sont recopiées sur un transparent, si possible avec un titre par paquet. Le transparent permettra de gagner du temps lors de la mise en commun. Il s'agit alors d'un test-diagnostic sur les étiquetages...

On peut procéder autrement en supprimant le classement interactif et, lors de la mise en commun, on classe par nature au tableau.

Ce qui est prévisible, c'est l'antéposition fréquente de la cause, conformément au schéma A B.

#### *Prépositions:*

*A cause d'une* dépression sur la France, le temps est pluvieux.  
*Vu* la présence d'une dépression,  
*Etant donné* le passage d'une dépression,  
*En raison du*  
*Par suite du*

#### *Conjonctions de subordination:*

##### a. de cause

*Parce qu'*  
*Puisqu'*  
*Vu qu'*une dépression traverse la France, le temps est pluvieux.  
*Attendu qu'*  
*Etant donné qu'*  
*Comme*

## b. de conséquence

Une dépression traverse la France *de telle sorte* que le temps est pluvieux  
*si bien que*

*Conjonctions de coordination*

## a. de cause

Le temps est pluvieux *car* une dépression traverse la France.

## b. de conséquence

Une dépression traverse la France *donc* le temps est pluvieux  
*alors*  
*par conséquent*  
*c'est pourquoi*

*Ponctuation:*

Le temps est pluvieux: une dépression traverse la France.

*Verbes:*

## a. introduisant la conséquence

Une dépression *cause* un temps pluvieux.

*occasionne*  
*engendre*  
*provoque*  
*entraîne*  
*suscite*  
*amène*  
*produit*  
*favorise*  
*déclenche*  
*donne*

## b. introduisant la cause

Le temps pluvieux *provient* du passage d'une dépression.

*résulte du*

*est causé, occasionné par*

(et toute la liste des verbes introduisant la conséquence  
mis à la «forme» passive).

*Participe présent*

Une dépression *étant* positionnée sur la France, le temps...

Plus d'une trentaine de phrases possibles, sans compter les inversions possibles  
de propositions, et les passivations.

### III.3. Réutilisation des moyens d'exprimer la cause et la conséquence les moins bien connus par les élèves.

Les élèves doivent mettre une croix devant les moyens relevés auxquels ils n'avaient pas pensé ou qu'ils ne connaissaient pas. Ils sont invités à chercher dans trois disciplines scolaires différentes (histoire, technologie, physique ou chimie, géographie) un phénomène à expliquer avec un lien cause-conséquence.

Exemples: chaleur/dilatation des métaux ;  
rareté d'une denrée/montée des prix...

La consigne est alors d'utiliser quand cela est possible les moyens cochés d'une croix pour expliquer les phénomènes qu'ils ont choisis.

### III. 4. Autre travail possible: sur les synonymes de «causer»

Il s'agit surtout d'une travail sur les **co-occurents**: on ne peut pas opérer des substitutions systématiques entre les synonymes du verbe «causer».

Ce travail peut se présenter sous deux formes différentes: le diagramme sagittal ou des phrases à trous donnant un contexte assez évocateur.

#### *Diagramme sagittal:*

semer	le désordre, la zizanie une explosion la discorde
déclencher	le trouble un conflit une déflagration
éveiller	le doute les soupçons des objections
soulever	les convoitises des protestations
déchaîner	la jalousie l'hilarité l'opinion contre quelqu'un.

Ce type d'exercice permet une réflexion sur l'origine de ces expressions. «Semer» a bien le sens de «répandre en dispersant» ; «déclencher» introduit une conséquence brutale ; «déchaîner» annonce une conséquence violente.

#### *Phrases à trous:*

Choisissez parmi les verbes synonymes de «causer» de la liste ci-dessous *ceux* qui conviennent pour chacune de ces phrases: amener, entraîner, motiver, occasionner, produire, provoquer, susciter, fomenter, créer, éveiller, soulever, engen-

drer, pousser à, nécessiter, attirer... et d'autres peut-être!

Essayez de varier le plus possible.

L'affaire ..... un intérêt profond.  
 Son attitude déplaisante risque de lui ..... des ennuis.  
 Son mauvais comportement ..... des problèmes.  
 Qu'est-ce qui a ..... son départ?  
 Ces importants travaux ..... de grosses dépenses.  
 Sa conduite étrange ..... les soupçons.  
 Le ton sec de sa demande ..... mon refus.  
 Ce retard de livraison nous ..... bien du souci.  
 Son invention ..... des bouleversements.  
 Son attitude ..... une franche explication.  
 Son dévouement ..... l'estime de ses supérieurs.  
 Sa prodigalité le ..... la faillite.  
 Le déficit important et prolongé  
 de la balance des paiements ..... une dévalorisation de la monnaie.  
 Son état de santé ..... des soins intensifs.  
 Ne supportant plus la tyrannie, ils ..... une révolte.  
 Le rejet qu'il ressent le ..... aux pires extrémités.  
 Ce projet de loi ..... une vague de protestations.  
 Sa maladresse ..... l'amusement.  
 Sa rapide renommée ..... bien des jalousies.  
 Le réchauffement de la température ..... des avalanches.  
 Je ne peux vous accorder cette autorisation spéciale: cela ..... un précédent.

L'insertion des synonymes de «causer» demande aux élèves plus de réflexion: ils doivent non seulement gérer le contexte, mais aussi faire les accords sujet-verbe et choisir le temps ou le mode comme dans la dernière phrase:

- Je ne peux vous accorder cette autorisation spéciale: cela *créerait* un précédent.

Les exercices sur les co-occurents peuvent porter non seulement sur des couples verbe/complément(s) mais aussi sur des couples substantif/complément(s):

source	de discussions d'inspiration d'émerveillement
sujet	de tous nos ennuis d'admiration
occasion	d'une revanche d'une rencontre
motif	de divorce d'absence de sa visite

prétexte	de refus de maladie
instigateur	de discorde du crime
brandon	de l'attentat du succès de notre firme du romantisme
artisan	de la fortune familiale de ce soulèvement révolutionnaire
père, créateur	de cette technique moderne.

«Instigateur» et «brandon» introduisent des conséquences péjoratives, tandis que «père» ou «artisan» sont suivis de compléments connotés positivement.

### III.5. Travail sur l'expression simultanée du lien causal et de l'intensité de la conséquence:

Certains verbes remplacent non seulement «causer», mais annoncent aussi une variation en force, en vitesse, en quantité, etc. Beaucoup d'élèves ont des difficultés d'une part à identifier leur rôle, d'autre part à les utiliser. Ces exercices ont été inventés pour essayer de répondre aux besoins de certains élèves (Anne-Marie par exemple).

On peut procéder de plusieurs façons: soit on demande de rechercher des verbes pouvant remplacer les verbes «diminuer» et «augmenter» quand ils sont transitifs directs dans des contextes différents ; soit on donne une liste de ces verbes et on demande de les utiliser dans des phrases et de trouver, quand cela est possible, une utilisation au sens propre et une autre au sens figuré.

Liste de verbes (liste trouvée à l'aide d'un dictionnaire analogique):

- *diminuer ou causer une variation négative:*

alléger, affaiblir, amortir, atténuer, attiédir, dégrader, destabiliser, dévaloriser, ébranler, modérer, ralentir, refroidir, relâcher, ternir,

*augmenter ou causer une variation positive:*

accroître, accélérer, aggraver, allonger, améliorer, amplifier, augmenter, développer, embellir, exacerber, fortifier, gonfler, majorer, multiplier, précipiter, prolonger, raffermir, ranimer, reconforter, rehausser, renchérir, renforcer.

Contextes possibles ou exercice à trous (que l'on peut donner, selon le niveau de l'élève si l'on pratique de la pédagogie différenciée, avec ou sans liste des verbes):

L'inflation (-) ..... le franc  
 Cette dernière mesure (-) ..... les impôts.  
 Cette dernière mesure (+) ..... les impôts.

Les progrès de la médecine avaient (+) ..... la durée de la vie.  
 La perturbation (-) ..... les températures.  
 Les excitants (+) ..... le rythme cardiaque.  
 Le dispositif policier (-) ..... sa surveillance.  
 Le dispositif policier (+) ..... sa surveillance.  
 La fatigue (-) ..... le teint.  
 La présence amicale (+) ..... le moral du malade.  
 Ses dernières malheureuses spéculations (+) ..... sa ruine.

***Conclusion:***

Tous ces exercices sont en quelque sorte des gammes. Aux artistes de jouer sur les variations de procédés pour exprimer la cause et la conséquence dans leurs textes explicatifs (ou dans leurs textes argumentatifs)! Ce jeu sur la variété peut alors entrer dans la grille d'évaluation élaborée avec les élèves. Mais ces gammes n'ont pas pour unique but de «faire joli», elles cherchent surtout à automatiser la résolution de problèmes linguistiques afin d'alléger la surcharge mentale des élèves, surcharge particulièrement lourde dans des textes complexes comme le texte explicatif.