

Sommaire

I. Descriptif des séances et du volume horaire des cours	02
II. Descriptif des séances et du volume horaire des travaux dirigés.....	02
Introduction générale	03
Chapitre 1 : L'écrit et l'oral.....	05
1. Oppositions cognitives.....	05
2. L'écrit dans l'oral.....	07
3. Les différences entre l'oral et l'écrit.....	08
4. Les formes de production.....	09
5. Complexité de la transcription de l'oral	13
Exercice d'application.....	16
Chapitre 2 : L'écrit et ses techniques	18
1. Conception de l'écrit et principes de base	18
Exercice d'application.....	21
2. Le résumé.....	23
Exercices d'application.....	30
3. L'argumentation.....	41
Exercice d'application.....	47
4. La synthèse	56
Exercice d'application.....	60
Chapitre3 : L'oral et ses techniques	62
1. Conception de l'oral et principes de base.....	62
Exercice d'application.....	81
2. L'exposé	83
Exercice d'application.....	87
3. La discussion.....	89
Exercice d'application.....	97
4. La lecture à haute voix.....	104
Exercice d'application.....	109
Conclusion générale	111
Bibliographie	113

I. Descriptif des séances et du volume horaire des cours

1 ^{ère} séance : 01h30mn	03
2 ^{ème} séance : 01h30mn.....	08
3 ^{ème} séance : 01h30mn.....	18
4 ^{ème} séance : 01h30mn.....	23
5 ^{ème} séance : 01h30mn.....	25
6 ^{ème} séance : 01h30mn.....	41
7 ^{ème} séance : 01h30mn.....	44
8 ^{ème} séance : 01h30mn.....	56
9 ^{ème} séance : 01h30mn.....	62
10 ^{ème} séance : 01h30mn.....	83
11 ^{ème} séance : 01h30mn.....	85
12 ^{ème} séance : 01h30mn.....	89
13 ^{ème} séance : 01h30mn.....	93
14 ^{ème} séance : 01h30mn.....	104

II. Descriptif des séances et du volume horaire des travaux dirigés

1 ^{ère} séance : 01h30mn	16
2 ^{ème} séance : 01h30mn.....	21
3 ^{ème} séance : 01h30mn.....	30
4 ^{ème} séance : 01h30mn.....	35
5 ^{ème} séance : 01h30mn.....	38
6 ^{ème} séance : 01h30mn.....	47
7 ^{ème} séance : 01h30mn.....	50
8 ^{ème} séance : 01h30mn.....	60
9 ^{ème} séance : 01h30mn.....	81
10 ^{ème} séance : 01h30mn.....	87
11 ^{ème} séance : 01h30mn.....	97
12 ^{ème} séance : 01h30mn.....	99
13 ^{ème} séance : 01h30mn.....	102
14 ^{ème} séance : 01h30mn.....	109

Introduction générale

L'objectif ultime de l'enseignement et/ou apprentissage de la langue est l'efficacité de la communication. Afin de parvenir à ce but, plusieurs techniques d'expression régissant les deux modes de la langue, à savoir l'oral et l'écrit doivent être bien maîtrisées. En effet, ces techniques de l'expression jouent un rôle capital dans la réussite de toute communication orale et/ou écrite. Toute information ou message émis doit être clair, concis, précis, mais également produit avec une grande facilité ou aisance et spontanéité ; c'est-à-dire savoir s'exprimer de manière d'abord compréhensible, en recourant à des techniques variées, selon le contexte et le mode. Ensuite, savoir parler avec un débit régulier, varié et adapté à la situation, et non pas de manière hachée que ce soit rapidement ou lentement et avec un excès ou un manque de pauses. Il est nécessaire aussi de prêter attention au regroupement des mots ainsi qu'à l'accent tonique, avec les types de phrases adéquats pour communiquer avec expressivité. C'est ce qui permet à l'apprenant de communiquer ses idées avec une certaine aisance.

Mais ce n'est pas tout, car l'apprenant doit aussi adopter une prononciation très intelligible en respectant les liaisons, et éviter donc les prononciations souvent fautives, très influencées par d'autres langues, et les liaisons généralement absentes ou mal placées. S'assurer que son articulation est assez distinguée et fluide, et ne pas escamoter ses mots avec un manque de clarté des sons, et surtout atténuer l'emploi des erreurs de tout ordre (syntaxique, phonétique-phonologique, lexico-sémantique). Cela contribue à la précision linguistique du discours oral des apprenants en interaction, en salle de cours avec l'enseignant ou avec leurs camarades. Le manque de précision affecte le plus souvent la confiance de l'apprenant à prendre la parole, en langue étrangère. La maîtrise de tous ces principes est essentielle et requiert la réussite de la communication.

En fait, la communication orale et/ou écrite efficace est une communication claire et précise qui favorise la réception du message et élimine les superflus. Cela en restant concis, structuré et organisé, c'est-à-dire en disant juste assez et en évitant les discours longs et ennuyeux. Elle est également celle qui s'adapte au contexte et aux particularités de l'interlocuteur. En d'autres termes, il est recommandé d'adapter son niveau ou style de langue selon la personne à laquelle est adressé le message ; il est nécessaire de connaître d'abord la personne à qui nous parlons ou à qui nous nous adressons, et surtout sur quoi nous parlons afin d'organiser notre information de manière logique, facile à comprendre, et de la

transmettre dans une langue surtout soignée. Afin d'attirer l'attention de l'interlocuteur, comme nous l'avons vu précédemment, il est nécessaire d'énoncer l'idée principale dans une courte introduction, à développer par la suite en présentant des arguments bien précis ainsi que des exemples pertinents pour maintenir son point de vue, et terminer par une petite conclusion du genre reformulation de l'idée principale en résumant.

Dans cet écrit, nous tenterons de répondre au questionnement suivant :

Que pouvons-nous entendre par les concepts de l'écrit et de l'oral ? Quelle est la différence entre eux ? Quelles sont les domaines et les techniques liés à l'oral et ceux relatifs à l'écrit ?

L'oral et l'écrit seraient deux modes d'expression différents qui posséderaient des particularités spécifiques.

Les domaines et les techniques liés à chaque forme d'expression seraient multiples : le résumé, l'argumentation, la synthèse, ...l'exposé, la discussion, le débat, ...

Le cours vise à :

- définir de manière précise et concise les deux concepts de l'oral et de l'écrit ;
- explorer les multiples domaines et techniques relatifs aux deux formes d'expression, en l'occurrence l'oral et l'écrit ;
- Montrer les différences notables entre les deux modes d'expression : l'oral et l'écrit ;
- approfondir les connaissances des étudiants dans les secteurs de l'oral et de l'écrit ;
- développer des compétences de communication langagières à l'oral et à l'écrit qui permettront aux étudiants de réussir leurs travaux de recherche et une meilleure insertion dans le domaine professionnel.

Le présent texte s'organise en trois chapitres divers mais qui se succèdent.

Le premier exploite la différence existante entre les deux formes de l'expression : l'oral et l'écrit.

Le deuxième aborde la conception de l'écrit et ses multiples domaines et techniques.

Le troisième chapitre, quant à lui, examine la conception de l'oral et les nombreux domaines et techniques qui s'y attachent.

Chapitre 1 : L'écrit et l'oral

La différence majeure entre la langue écrite et la langue orale a longtemps été assimilée aux traits positifs et traits négatifs, c'est-à-dire la langue orale était naturelle mais erronée et la langue écrite était contraignante, surveillée en faisant référence à son orthographe et grammaire correctes. Le concept de l'oral était généralement pris comme synonyme d'écarts, langue de la rue, hésitations,...

La distinction entre l'oral et l'écrit ne se limite à ces phénomènes. Plusieurs chercheurs de l'ère moderne ont démontré les introductions cognitives et conceptuelles : l'influence de l'écrit sur la vision de notre propre langue ; les rapports variés entre la pensée, l'écrit et l'oral dans de nombreuses cultures ; la structuration distinctive de l'information à l'oral et à l'écrit.

Nous viserons dans cette section à rappeler les différentes perceptions de l'oral dans l'écrit ; les complexités réelles de l'oral et de l'écrit ; la distinction entre les formes de production du discours à l'oral et à l'écrit ; les difficultés de la transcription de l'oral par l'écrit.

1. Oppositions cognitives

À l'époque antique, l'écrit était réservé à une petite élite de la société. Les chercheurs en anthropologie, histoire et ethnographie nous ont permis de reconstituer les phénomènes de l'oralité et leurs états dans plusieurs pays. En fait, les spécialistes montrent la difficulté de déclencher les opérations intellectuelles exigées à la prise de conscience de sa langue orale. Il s'agit d'observer les individus multilingues qui savent écrire et lire dans différentes langues étrangères, mais pas au sein de leur langue première. Leur exploration de l'aspect écrit de la langue première est souvent complexe, les conduisant à réfléchir davantage sur cette langue, à y effectuer des opérations qu'ils n'avaient plus imaginées quand ils en limitaient à l'aspect oral.

Dans ce contexte, nous citerons l'histoire de la rhétorique antique gréco-romaine. La rhétorique a fait ses débuts dans les domaines de la langue orale, mais sur une langue orale surveillée, dédiée aux discours public.

Durant une bonne partie de la période antique, cette pratique et cette conscience sont effectuées sur l'aspect uniquement oral ; un nombre important d'auteurs relevant de cette époque refusaient de faire appel à la langue écrite perçue comme une technologie gênante.

(Benveniste, 1997). Progressivement, cette situation a pris un autre tournant. Il était déduit qu'on écrivait les langues appartenant à des sociétés civilisées ayant une grammaire normative, mais pas les langues appartenant à des sociétés archaïques. Les grammairiens du Moyen-âge ont jugé qu'il n'était pas aisé d'écrire les langues romanes vulgaires parlées à leur époque, car elles étaient basées non pas sur un art qui aurait favorisé la prise de conscience, mais uniquement sur l'usage orale.

À l'époque contemporaine, l'écriture a apporté une forme de civisme et de sagesse des esprits ; un nombre important d'auteurs jugent qu'il n'est plus possible d'étudier la langue sans écriture. Il est difficile d'atteindre la notion de terme, et encore moins aux composantes du terme et aux multiples modes de la conscience linguistique. En d'autres termes, il n'y a que ceux qui savent écrire qui distinguent « pelle » de « belle » par la présence d'un seul phonème /s/. C'est un sujet qui suscite une vive polémique sur la formation de la conscience linguistique.

Des chercheurs ont révélé qu'il y a une différence nette entre ce qu'un texte « transmet » et ce qu'il « transmet littéralement ». Il ne s'agit certainement pas des équivalents de mot à mot. Dans ce sens, l'intérêt apporté aux termes exacts, venait de l'écriture. Ces constatations sont également celles faites par des spécialistes en ethnographie, qui demandaient à leur enquêtés illettrés d'employer les mêmes termes pour reprendre la même chose que ce qui a été dit dans la conversation, la demande est généralement non comprise. C'est que l'intérêt aux mots exacts de la langue n'est pas la même dans toutes les activités du langage. Il est très faible dans les discussions ou le dialogue. Ce qui est semblable par endroit peut aisément s'exprimer avec des termes diversifiés. Ce n'est pas la même chose dans des ouvrages de littérature orale, y compris quand ils sont en genre poétique ; la culture orale préserve l'information comportée dans les textes littéraires en lui conférant une dimension facile à intérioriser : régularités phoniques, symétries, rythmes.

L'écriture est désormais faite pour orthographier ce qu'on dit, et non uniquement ce qu'on souhaite dire ; elle sert à s'informer sur ce qui est dit, sans tenir compte des intentions des individus. On contrôle par l'exercice de l'écriture la stabilité de la morphologie des termes, telle qu'elle est acceptée par tout le monde, mieux que par l'écoute. C'est par le biais de l'écrit qu'il a été découvert qu'il y a « son » et « sont ». Il existe de nombreuses manières d'écouter la langue orale. Dans un dialogue, on est attentif à ce que l'autre souhaite dire, plus qu'à ce qu'il dit et la forme exacte et littérale du discours. Quand nous écoutons la langue orale pour

l'analyser, nous nous efforcerons de retenir tout ce qui est dit, d'où la différence entre le dire et le vouloir dire ; les transcripteurs décrivent par la graphie ce que l'individu veut dire. En effet, on utilise l'écrit pour décrire l'exactitude orale. Ce qui signifie que ce qu'on écrit n'est pas, tout le temps, la simple transposition de ce que l'on dit. Il est donc récusé d'écrire en langue familière, il faut chercher des constructions élaborées. C'est ainsi que « vieux » devient « vétuste ».

Cependant, nous constatons, de nos jours, que les discussions et les échanges par messagerie électronique développent la notion de l'écrit spontané. Nous ne pouvons pas alors délimiter une distinction stable entre les deux modes de la langue : l'écrit et l'oral, en se basant sur les critères du spontané et de l'élaboré.

2. L'écrit dans l'oral

Dans bien des cas, l'écrit influence l'oral comme le démontre clairement les signes de ponctuation et de typographie : le point d'exclamation, la virgule, la majuscule ou les guillemets donnent des équivalents approximatifs de nombreux types de phénomènes oraux. Néanmoins nous savons tous que ces équivalences sont en petit nombre pour représenter la grande variété des effets de l'oralité, comme la montée de la voix, le changement de débit, les hésitations, l'accent d'insistance, les allongements, le ton ironique, et tout ce que l'écriture ne peut pas décrire et refléter. À l'oral, ce sont à ces moyens d'expression écrits, que tout le monde estime insuffisants, que nous faisons appel pour servir de distinctifs. Par exemple, plusieurs personnes recourent à la prononciation de certains mots entre guillemets, entre parenthèses, plutôt que de faire appel à des procédés nettement oraux comme l'intonation de la voix, le changement de la voix ou de rythme, qui peuvent servir d'équivalents.

Par exemple :

- Il leur a dit, deux points ouvrez les guillemets...
- C'est le Recteur avec un A majuscule.
- Dernier mot, un point final.

Un autre phénomène important est celui des termes monosyllabiques qui n'ont pas d'accentuations propres. À l'écrit, un article « le » ou une préposition « à » ont une dimension de termes, et s'écrivent entre deux blancs, tout comme un élément lexical : écureuil, rejetable. Nous pouvons en faire aisément le décompte lorsque nous les voyons orthographier, mais les compter oralement est tâche fastidieuse et quasi impossible. Il est plus aisé de compter les

termes d'un texte écrit. Il est souvent courant que des individus lettrés recourent à l'oral à des majuscules, à des signes de ponctuation et beaucoup d'autres signes graphiques. Ce qui rend complexe la tâche qui consiste à analyser l'oral en tant que tel.

3. Les différences entre l'oral et l'écrit

Maîtriser l'orthographe est considéré comme une qualité supérieure aux performances spécifiques à l'oral. Pour le contexte pédagogique, une orthographe correcte est beaucoup mieux qu'une diction. Les caractéristiques propres au texte écrit sont estimées plus nécessaires que celles spécifiques à l'oral, et généralement utilisées pour résoudre des difficultés.

La représentation orale des nombres en est un meilleur exemple. Elle a des difficultés propres car il est assez complexe de retracer par le contexte un nombre qu'on a mal entendu, de façon que la perception des nombres est généralement instable. Plusieurs spécialistes dans différents secteurs de la vie exigent la version écrite des données chiffrées. C'est le cas des numéros de téléphones qui sont plus facile à retenir quand ils sont écrits en chiffres que quand ils sont prononcés : 80 10 60 13 qui se confondent facilement dans la prononciation avec 90 et 73.

Le système d'écriture français met en exergue la supériorité de l'écrit sur l'oral pour différencier, par exemple les homonymes par l'orthographe :

- Se sont/ ce sont
- La mère/ la mer
- La fin/ la faim

L'oral prête à confusion, mais l'écrit différencie. Inversement, il arrive que la forme orale de la langue soit plus discriminante que la forme écrite de la langue. Par exemple, distinguer, par un jeu classique, les trois homonymes prononcés [so] en les totalisant par un mot fantaisiste que ne nous sommes incapables d'écrire car il n'a aucune existence graphique :

Un sot, monté sur un âne, portait dans un seau le sceau du roi. L'âne fit un saut et trois [so] tombèrent.

Ces jeux permettent de lever des ambiguïtés par une structuration distincte de l'information quand nous écrivons ou même nous parlons.

Par écrit, nous nous basons seulement sur des distinctions graphiques et d'employer des homonymes, par exemple elle est mère, elle est maire. Les usages de discussions conduisent à insérer une phraséologie éclairante :

Elle est mère de famille.

Elle est maire de sa commune.

C'est le même cas pour certains traits de grammaire, où nous avons généralement souhaité voir une infériorité totale de la langue orale. Par exemple l'homonymie entre le singulier et pluriel dans le discours suivant prononcé en public par le Général De Gaulle :

Je m'adresse au(x) peuple(s), aux peuples au pluriel.

L'étude des corpus oraux nous dévoile que le recours à un expédient aussi désespéré, qui se font rares dans les conversations, est la spécificité du discours officiel comme celui de De Gaulle, dont le texte est d'abord noté par écrit, ce qui lui a permis de procéder à une distinction graphique.

4. Les formes de production

Il est nécessaire de mentionner que l'accès à la langue écrite est distinct de l'accès à la langue orale. Il est considéré que tout le monde sait parler mais ne sait écrire. Le savoir écrire s'évalue en fonction des degrés assez complexes de réussite adaptée à plusieurs formes.

Les formes de production de l'écrit, appris dès la tendre enfance, sont intériorisées qu'elles paraissent naturels. Dans les analyses linguistiques, c'est la langue orale qui présente des formes de production exotiques.

Les énoncés écrits sont produits selon un fonctionnement linéaire orienté. C'est sur ce procédé que Ferdinand De Saussure a posé les deux axes d'analyse du syntagme et du paradigme. L'axe des syntagmes, représenté par une ligne horizontale, dans le sens de la lecture, désigne l'enchaînement d'éléments qui se succèdent, comme se succèdent par exemple sujet, verbe et complément :

Le poisson nage dans l'eau.

Il est parcouru dans un unique sens. L'axe des paradigmes, représenté à la verticale, ne marque rien dans l'écrit, dans l'exercice d'un texte en prose. Il s'agit de l'axe mémoriel des séries potentielles, série lexicale pour cabane, maison, bicoque et série grammaticale pour habitait, habite, habitera :

L'homme habitait une cabane
habite une maison
habitera une bicoque

Les composants d'un même paradigme ne peuvent plus apparaître en même temps ; c'est maison ou cabane, habitait ou habite, mais pas les deux. Ce genre d'analyse s'applique aux productions écrites une fois qu'elles ont été corrigées et qu'elles sont considérées comme des produits finis. Mais elle ne convient pas à la langue orale même aux brouillons de l'écrit.

Le scripteur, dans le brouillon revient généralement en arrière sur l'axe des syntagmes. Par exemple, écrire d'abord « habitait une cabane », puis revenir en arrière et pour insérer un groupe prépositionnel : « habitait, en ce temps là, une cabane ». Dans l'étape de brouillon, le scripteur a la possibilité d'accumuler des éléments d'un même paradigme, avant d'en choisir un, et écrire en même moment une cabane, une maison et une bicoque. Ces phases d'élaboration du texte n'apparaissent pas dans le texte écrit let que nous le confectionnons comme produit achevé.

Les textes de la langue orale sont rarement des produits achevés. Ce n'est le cas que pour l'oral professionnel, chez les individus bien entraînés. Dans la pratique de la conversation, la langue orale laisse comprendre les phases de son élaboration. Nous y trouvons des entassements d'éléments paradigmatiques et des allers et retour sur l'axe syntagmatiques.

Recherches de termes

Dans la pratique de la parole, nous sommes souvent conduits à chercher des mots, et nous citons plusieurs avant d'en choisir le bon. Cette étape de citer renvoie exactement à l'axe paradigmatique. Cependant, dans certains cas, des éléments d'un paradigme se présentent en même temps :

Ce qui est merveilleux dans cette ...dans cette... maison d'hôte, enfin dans cette ..., ce camping c'est que nous sommes entièrement en face de la mer.

Tous les tâtonnements de vocabulaire sont maintenus, car ne nous pouvons pas effacer, à l'oral, ce que nous venons de dire. Cette phase qui consiste à citer ne fait pas avancer le discours, mais le maintien au même endroit paradigmatique. Il est plus facile de représenter

ces phénomènes en mettant les éléments paradigmatiques à la verticale, les uns sous les autres, comme c'est le cas pour cette liste d'éléments latents :

Dans cette-

Dans cette - maison d'hôte

Dans ce camping

Lors de la production orale, certains individus laissent entendre leurs difficultés à chercher leurs vocables :

Je n'arrive plus à trouver le nom.

Le nom est sur le bout de la langue, mais je n'arrive plus à le prononcer.

Ils réfutent ou approuvent explicitement le choix d'un mot, en disant oui ou en disant non :

C'est mon cousin de Tizi-Ouzou qui me l'avait donné, non qui me l'avait offert, également je voulais dire.

C'est mon cousin de Tizi-Ouzou qui me l'avait donné

non qui me l'avait offert également je voulais dire

Ils clament leur hésitation devant un choix lexical dont ils ne sont pas certains, je sais pas si c'est le mot juste :

C'est un hôtel très luxueux. « Luxueux », je sais pas si c'est le mot juste qu'on doit dire. Enfin,...

Dans certaines situations difficiles de recherches lexicales, qui ne parviennent pas à un résultat, il arrive que tous les tâtonnements soient réfutés :

Ce sont des légumes non pas ça fruits - non c'est pas ça

Ce sont des légumes

(non pas ça)

Fruits

(non c'est pas ça)

Le récepteur vient, parfois, en aide à cette recherche lexicale, comme l'exemple ci-après, dans lequel l'émetteur fait un geste d'explication vers son cou, sans trouver le nom de cette chose que nous mettons et dont il souhaite parler. Le récepteur lui vient au secours :

« Ém : Ça fait un...comment on dit ? Je sais plus...un chose, là

Ré : Une écharpe ? Un col roulé ? Un...

Ém : Mais non ! Le truc blanc qu'ils ont, ceux qui se sont cassé la, le euh...

Ré : Ah oui !

Ém : La la la la cheva-

Ré : La minerve !

Ém : Voilà ! La minerve (Benveniste, 1997 : 19).

Ça fait un

(comment on dit

Je sais plus)

Un chose là

Une écharpe

Un col roulé

Un

(mais non le truc blanc qu'ils ont ceux qui se sont cassé la le euh

ah oui)

la

la cheva

la minerve

(Voilà)

la minerve » (Benveniste, 1997 :19).

Ce sont des spécificités intéressantes de la production orale.

Poèmes contemporains

De nombreux poètes modernes sont attirés par toutes ces formes et procédés de production de la langue orale, et ils les considèrent comme des marques importantes et précieuses,

correspondant à une sorte de naissance du langage, dont ils se sont attelés à décrire le fonctionnement.

Les réponses fautives et les hésitations, ne sont pas perçues comme des rejets dont il est nécessaire de se débarrasser, mais elles sont les moyens d'accès à ces mécanismes et fonctionnements :

« Tout est comme moléculaire dans la pensée, petites masse. Un schème apparaît, disparaît, réapparaît avec un léger changement, mais toujours net changement » (Benveniste, 1997 :23).

Il n'est pas question uniquement, sur cet axe paradigmatique qu'il nous donne à voir, d'essais pour nommer les choses, mais d'entraves pour la penser, comme le précise l'exemple ci-dessous :

« ...un grand polyèdre, presque une sphère, non pas presque, mais en route vers la forme sphère » (Benveniste, 1997 :23)

Inversement, cette discontinuité est présentée sur l'axe syntagmatique en ordre du continu. C'est ce qui a été montré par la phrase comme « un principe administrateur », qui synthétise, permet de revenir en arrière et de « faire un montage amélioré » :

« Arriver à faire tenir successivement ou ensemble d'éléments, à en tenir compte, à les varier, à les changer, à les reprendre, garder assez de maîtrise pour mettre fin aux raisonnements, pour juger, pour décider, quelle merveille! Tout ce que ça suppose ! » (Benveniste, 1997 :24).

5. Complexité de la transcription de l'oral

Nous ne pouvons pas analyser l'oral par l'oral, en se limitant à la mémoire que nous en conservons. Nous ne pouvons pas, sans l'aide apportée par la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparer des parties.

Avant l'invention des enregistreurs, les chercheurs notaient des fragments de la langue orale souvent assez courts, en employant soit l'écriture orthographique ordinaire, soit des systèmes de symboles phonétiques. Le magnétophone portatif a favorisé des saisies pratiquement illimitées. Cependant, au fur et à mesure que les moyens techniques de saisir la

parole se moderniser, naissent davantage les spécificités de l'oral et de l'écrit. Les obstacles à transcrire de grandes parties de la langue orale ont conduit à faire des choix théoriques et à imposer des conventions de transcription, variables en fonction des objectifs de l'étude.

Les analyses basées particulièrement sur le phonique, la prosodie, la prononciation, se font nécessairement au moyen de symboles phonétiques. Les chercheurs ont constaté que ce n'est plus commode pour l'analyse des phénomènes grammaticaux et discursifs très étendus. C'est ainsi que la majorité des corpus oraux prennent pour appui l'écriture orthographique, avec beaucoup d'aménagements.

Dès lors, un ensemble d'obstacles est rencontré, du fait que l'écriture n'est un moyen suffisant de transposition de l'oral. Donnons-en quelques uns.

- Il est délicat de noter au moyen du système d'écriture les particularités de la phonétique : les modulations de la voix, les phénomènes de débit, de la mélodie, de l'intensité, des accentuations...Des techniques modernes (CD-Rom) favorisent la lecture du texte en même moment que nous entendons l'enregistrement.
- Des chercheurs en langue orale se projettent sur des situations de communication, des contextes des interactions, des tours de parole, des gestes d'accompagnement, des actes de langage des locuteurs. La transcription, dans ce cas, est accompagnée d'enregistrements en vidéo.
- Le système d'écriture en prose n'est pas suffisant pour la représentation réelle de la parole. Les inachèvements, les hésitations et les chevauchements de parole, quand de nombreuses personnes parlent en même moment sont difficilement représentable par une simple disposition linéaire. La typographie habituelle utilisée n'est pas en mesure de transposer la langue orale.
- L'utilisation conventionnelle des marques de ponctuation n'est pas en relation directe avec les phénomènes de la langue orale qu'ils sont amenés à représenter. Les marques expressives, comme le point d'interrogation ou d'exclamation, ne sont pas faits pour rendre commodément le détail des phénomènes de force illocutoire : hésitation, ironie, demande indirecte...
- L'orthographe française n'est pas suffisante pour noter les diversifications. C'est délicat de démontrer si le s final de plus est prononcé dans « nous serons plus à l'aise », et s'il est prononcé z ou s. Il est difficile d'écrire avec l'orthographe habituelle, les formes de termes qui s'éloignent de la règle, même lorsqu'elles sont

très courantes, comme par exemple, « faisons » et « fasons ». Il n'est plus possible d'écrire les neutralisations, comme les cas où on ne pas déterminer s'il y le « ne » de négation, « on n'y songe pas toujours » « on y songe pas toujours », ou une marque de pluriel « leur région » « leurs régions ». les trucages orthographiques, dédoublement de la consonne finale comme dans « pluss », apostrophe pour noter les élisions et raccourcissements, comme dans « p'êt » pour « peut-être », sont utilisés classiquement pour disqualifier le parler de quelques locuteurs. C'est un procédé littéraire traditionnel utilisé pour rendre les parlers populaires déviants ou provinciaux.

- L'impossibilité d'entendre la langue orale. Ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous donne la perception et ce que nous reconstruisons par l'interprétation. C'est par une interprétation plus plausible que nous parvenons à choisir entre deux possibilités phonétiquement voisines :

Cette chemise est brodée de satin/ cette chemise est brodée de sequins.

Il s'agit dans bien des cas d'essayer entre un choix et un autre ou une version et une autre.

Tous les systèmes énumérer essaient de garder un équilibre entre le respect de ce qui a été dit et la lisibilité de la notation par écrit. De ce fait, plusieurs conventions de transcriptions de la langue orale ont vu le jour. Nous citons à titre d'exemple, le modèle proposé par l'équipe du GARS, à l'université de Provence dans les années 1990, utilisé par de nombreux chercheurs et adapté aux études sur la syntaxe et l'analyse discursive. Nous citons également celui proposé par Marie Annick Morel en 2005 sur les corpus oraux.

Ils sont ont tous abouti à des conventions de transcriptions de la langue orale. Nous prenons quelques exemples de l'équipe du GARS :

-Pause courte -

-Pause longue - -

- Interruption ///

- Incompréhensible xxx

- Nombres : à écrire en toutes lettres (sauf les numéros de téléphones)

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. L'oral et l'écrit sont deux langues différentes.
Oui
Non
2. Traditionnellement, la langue orale est considérée comme fautive, tandis que la langue écrite est policée grâce à la vraie grammaire et l'orthographe.
Oui
Non
3. Le système d'écriture a vu le jour dans la période antique où il se trouve récusé par un bon nombre d'auteurs qui le considèrent comme une invention incommode.
Oui
Non
4. L'écrit est fortement présent dans l'oral.
Oui
Non
5. L'écrit est incapable de transposer la langue orale, c'est pourquoi plusieurs modèles de transcription ont été proposés.
Oui
Non
6. Pour chaque mode d'expression des caractéristiques spécifiques.
Oui
Non
7. Nous sommes capables d'étudier la langue orale par l'oral, en se fiant à la mémoire que nous en conservons.
Oui
Non
8. Pour étudier l'oral, les spécialistes recourent à des symboles phonétiques.
Oui
Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. L'oral et l'écrit sont deux langues différentes.
Oui
 Non (ce sont deux modes d'expression différents, et non deux langues différentes).
2. Traditionnellement, la langue orale est considérée comme fautive, tandis que la langue écrite est policée grâce à la vraie grammaire et l'orthographe.
 Oui
Non
3. Le système d'écriture a vu le jour dans la période antique où il se trouve récusé par un bon nombre d'auteurs qui le considèrent comme une invention incommode.
 Oui
Non
4. L'écrit est fortement présent dans l'oral.
 Oui
Non
5. L'écrit est incapable de transposer la langue orale, c'est pourquoi plusieurs modèles de transcription ont été proposés.
 Oui
Non
6. Pour chaque mode d'expression des caractéristiques spécifiques.
 Oui
Non
7. Nous sommes capables d'étudier la langue orale par l'oral, en se fiant à la mémoire que nous en conservons.
Oui
 Non (nous l'étudions à l'aide de la représentation visuelle).
8. Pour étudier l'oral, les spécialistes recourent à des symboles phonétiques diversifiés.
 Oui
Non

Chapitre 2 : L'écrit et ses techniques

Nous tâcherons dans ce chapitre de donner d'abord l'acception accordée à la notion de l'écrit et ses multiples particularités. Nous aborderons par la suite les activités du domaine scriptural et leurs techniques. Nous terminons par des exercices d'application qui favorisent une meilleure maîtrise du code écrit.

1. Conception de l'écrit et principes de base

La didactique des langues associe l'écrit aux notions dichotomiques dont l'étude est inévitable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/ graphie...

L'écrit est un mot qui vient du latin « scribere » (écrire), signifiant le secteur de l'enseignement/apprentissage de la langue qui contient l'enseignement et apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de divers registres et remplissant de nombreuses fonctions langagières. (ROBERT, J-P, 2002).

L'écrit nécessite l'existence d'un code formé par l'écriture que nous percevons en tant qu'un système régi par des règles de signes graphiques conventionnels qui représentent concrètement la langue orale. Ces signes graphiques se diversifient en fonction de la langue (au symbole alphabétique du français font écho le hiéroglyphe de l'égyptien et l'idéogramme du chinois) ou le secteur de l'activité humaine (les symboles musicaux dont l'ensemble forme l'écriture musicale. (ROBERT, J-P, 2002).

Le mode écrit est formé d'un ensemble d'unités appelées communément graphèmes. Ceux-ci signifie, soit la lettre (par exemple R, r), soit la plus petite unité écrite ayant son équivalence dans la langue orale, par exemple an/am/en qui correspondent au son [ã] dans enfant, ambulance. La transcription des sons de la graphie forme la graphie, mot qu'il est nécessaire de distinguer de celui de l'orthographe. La graphie des mots se diversifie selon les époques, par exemple « roi » s'orthographiait « roy. L'orthographe s'occupe de classer l'ensemble des graphies normalisées des termes d'une langue à une époque donnée.

La didactique a différencié les deux notions : « l'écrit » d'un « écrit ».

La première renvoie au phénomène de production, et représente le processus d'écriture. Ce processus d'écriture est un exercice complexe qui se base sur une situation (sujet choisi, public ciblé), nécessite des connaissances (liées au sujet et au public), un savoir-faire (il n'est

pas donné à tout le monde d'écrire), et contient trois phases : la production planifiée des idées, la mise en terme et la révision. Ce processus suggère alors que le scripteur possède la compétence langagière propre à ce genre d'exercice.

La seconde renvoie au produit de ce processus. Ce produit est formé d'un discours écrit (se basant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui accomplit de nombreuses fonctions langagières (décrire, raconter, convaincre, expliquer...) et s'inscrit dans un texte de différents types et genres (article de presse, livre, dictionnaire...).

L'apprentissage de l'écrit a fait de recherches approfondies par les différentes méthodologies qui ont constitué l'histoire de l'enseignement des langues.

La méthodologie traditionnelle ne distingue pas l'apprentissage de l'écrit et lecture de textes d'auteurs. Il est question donc moins d'apprendre à écrire qu'apprendre à lire une langue, la lecture est considérée comme possédant tous les éléments et moyens nécessaires à l'apprentissage de la production écrite.

La méthodologie directe ne lui donne qu'un intérêt symbolique.

Les méthodologies structuro-globales, audio-orales et audio-visuelles accordent à l'écrit et à la l'oral la même place et le même statut, mais valorise beaucoup plus l'oral dans le processus d'apprentissage. Basées sur les principes du français fondamental (enquêtes qui négligent l'écrit car elles sont formées de corpus entièrement oraux), elles relèguent l'écrit au second plan et le passage à l'écrit constitue la bête noire des concepteurs de méthodologies. Celles-ci se limitent à définir la progression orthographique basée sur le rapport phonème-graphème et intègrent les apprentissages globaux pour tout ce qui en ressort à ce critère d'association... La majorité des méthodologies suggèrent des textes de lecture sans méthodes précises... Quant à l'expression écrite est écartée en fin de niveau¹, et généralement nous y accédons par la voie du récit oral.

L'arrivée des méthodologies basées sur l'approche communicative donne à l'enseignement de l'écrit un plein essor dans l'apprentissage. L'apprentissage de l'écrit et de l'oral sont considérés de la même manière et mener parallèlement à partir des textes sonores et écrits dont nous faisons explorer par la situation de communication illustrée, toutes les composantes, les intentions du locuteur/scripteur aux énoncés des actes de parole qui traduisent le contenu de son message, pour permettre à l'apprenant de développer la

compétence communicative langagière complète. Par exemple, pour apprendre la temporalité à l'écrit et l'oral:

Pour le premier, c'est à partir de lecture de textes qu'il a appris à déchiffrer grâce à des activités qu'il arrive et apprend à se situer dans le temps : « Qu'est-ce qu'on voit sur la figurine ? », « Comment exprimer le temps ? »... Ce genre d'activités le dote de la compétence à réécrire l'histoire qu'il vient de lire : « Narrez l'histoire au passé dans l'ordre des événements ... ». Pour le second, c'est à partir de l'écoute de documents sonores qui favorisent un travail équilibré de la compréhension et de la production qu'il arrive et apprend à se situer dans le temps. En voici une activité qui l'illustre : « Ecoutez et dites ce que Damia a fait hier matin, hier midi, hier soir ».

La norme du français écrit

La norme correspond à ce qui se dit et ce qui ne se dit pas, à ce qui s'écrit et ce qui ne s'écrit pas. En effet, c'est de la notion de norme que vient celles de grammaticalité et de grammaire normative qui fixent les règles du bon usage. C'est l'académie française fondée par le cardinal Richelieu au XVII^e siècle qui a recommandé au français l'usage de la norme linguistique. La notion de norme est reliée à celle de registres de langue. En clair, nous distinguons plusieurs niveaux de langue : le familier, le courant, le soutenu et l'argot. Chaque registre de langue varie en fonction de la situation de communication (nature du lien entre l'émetteur et le récepteur), la condition sociale, intellectuelle, culturelle des interlocuteurs.

Au français écrit correspond la norme du français standard. Si nous cherchons à caractériser ce niveau de langue non pas au plan de l'usage, mais au niveau du contenu linguistique et nous le définissons comme l'utilisation simultanée de constructions syntaxiques particulières, d'éléments lexicaux et de faits d'intonation et de prononciation spécifiques. C'est un registre délimité par le choix de son vocabulaire (courant, commun à tout le monde), par l'attitude des locuteurs par rapport aux prescriptions de la grammaire normative (correcte), les facteurs tenant à la prononciation (intelligible).

En somme, le français courant est celui qui est utilisé à l'écrit comme à l'oral dans des situations de la vie de tous les jours en présence d'individus que nous ne connaissons pas. Il est basé sur le plan syntaxique sur un emploi correct de la langue. Les termes sont faciles à comprendre par la majorité du peuple. La voix est à entendre distinctivement.

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. L'écrit se base sur le principe du code conventionnel.
Oui
Non
2. L'orthographe et la graphie sont deux notions qui véhiculent le même sens.
Oui
Non
3. Le texte est la production finale de l'écrit
Oui
Non
4. Les méthodologies structuro-globales audiovisuelles ont placé l'écrit au premier rang dans le déroulement de l'apprentissage.
Oui
Non
5. La norme est un concept exclusivement linguistique.
Oui
Non
6. Le français standard est imposé dans l'enseignement par un usage strict de la norme.
Oui
Non
7. Les normes linguistiques ont évolué et ont changé à travers les siècles.
Oui
Non
8. Les concepteurs de manuels de français négligent la notion de norme linguistique.
Oui
Non
9. Le cours universitaire se base uniquement sur l'usage du français standard.
Oui
Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. L'écrit se base sur le principe du code conventionnel.
 Oui
 Non
2. L'orthographe et la graphie sont deux notions qui véhiculent le même sens.
 Oui
 Non (L'orthographe vise à donner la graphie exacte des mots).
3. Le texte est la production finale de l'écrit
 Oui
 Non
4. Les méthodologies structuro-globales audiovisuelles ont placé l'écrit au premier rang dans le déroulement de l'apprentissage.
 Oui
 Non (Elles ont privilégiées l'oral).
5. La norme est un concept exclusivement linguistique.
 Oui
 Non (C'est un concept qui renvoie également à d'autres disciplines).
6. Le français standard est imposé dans l'enseignement par un usage strict de la norme.
 Oui
 Non
7. Les normes linguistiques ont évolué et ont changé à travers les siècles.
 Oui
 Non
8. Les concepteurs de manuels de français négligent la notion de norme linguistique.
 Oui
 Non (Ils en sont très fidèles).
9. Le cours universitaire se base uniquement sur l'usage du français standard.
 Oui
 Non (Il recourt également au français soutenu ou élaboré).

2. Le résumé

Le résumé est une technique dont nous aurons besoin dans la vie estudiantine ou la vie professionnelle, pour la préparation et la réussite des cours, travaux de recherches, travaux scientifiques où nous sommes amenés à discerner l'essentiel au milieu des écrits longs, fastidieux et tendancieux. Nous nous limitons dans cette section au résumé d'un texte écrit.

2.1. Que veut dire résumer un texte ?

Résumer veut dire réduire, dire en moins de mots. Généralement, nous sommes conduits à réduire :

- Une histoire que nous racontons : nous n'en gardons que les phases fondamentales.
- Un discours que nous rapportons : nous laissons de côté ce qui n'est pas essentiel.
- Un texte contenant non une histoire mais des idées structurées : il est question de préciser ce qui est important et de l'exprimer, sous une forme abrégée. C'est ce troisième cas qui est envisagé dans ce qui suit, car il vise les épreuves des étudiants et leurs travaux de recherches (Sabbah, H. 1991).

À vrai dire, le résumé suit le chemin du développement. Il donne du texte, dans la même structure, une version abrégée mais conforme. Il ne modifie pas le système de l'énonciation. Il reformule le discours du texte de départ sans prise de distance, en évitant d'utiliser des indications telles que « L'auteur dit que.....déclare que..... montre que... ». Le résumé écarte le montage de citations ; l'étudiant exprime dans un style personnel les affirmations du texte. Cependant, quand il est question de mots-clés qu'il n'est plus possible de remplacer par des équivalents erronés, reprendre les mots du texte, et donner entre guillemets une formule spécifiquement significative. Pour maintenir le sens du texte et ne pas l'altérer, il est important que la longueur du texte ne soit pas exagérée. Elle peut aller jusqu'au quart de la densité du texte initial.

2.2. Les particularités du résumé

- Le résumé doit suivre le fil du développement : il est nécessaire de respecter l'ordre logique et chronologique des idées ; sa cohérence est recommandée ;
- il présente une version condensée mais fidèle au texte initial : le critère de fidélité est impératif pour la réussite du résumé. Celui-ci ne modifie ni l'organisation du texte, ni son sens ;

- il n'altère pas le système de l'énonciation : si le texte est à la première personne, le résumé le sera également ;
- il ne permet pas le montage de citations : un résumé ne peut être une suite de fragments d'énoncés relevés du texte ;
- la norme est de réduire le texte au ¼ de la longueur du texte de départ : la longueur du texte se mesure en nombre de mots. Le résumé autorise une marge de 10% en plus ou en moins du quart (Sabbah, H. 1991).

En somme, résumer un texte consiste à le réduire en nombre de mots en respectant : son sens global, les idées qu'il expose ; l'organisation logique et chronologique de ces idées ; le système d'énonciation qu'il utilise, en essayant dans la mesure du possible de ne pas reprendre les mots employés par l'auteur.

2.3. Les critères de l'évaluation du résumé

L'évaluation tient compte, sans doute, de l'effort consenti pour rédiger avec correction et précision. Elle est attentive au respect des limites indiquées. La compréhension du texte par l'étudiant est appréciée et valorisée ; un résumé de qualité n'est pas seulement la réduction du texte de manière mécanique (Sabbah, H. 1991). Il nécessite une lecture et une analyse intelligente. Il véhicule sans le dévier le contenu du texte de départ. Il met en exergue les articulations de la pensée. Sous un aspect abrégé, il reprend le sens du texte. Dans un résumé, nous sommes contraints de prendre en considération :

- la correction, la précision et la concision de l'expression : l'expression écrite doit être écrite, courte, correcte et claire ;
- le respect des limites exigées : il est question du nombre de mots qu'il est obligatoirement important de respecter ;
- la compréhension du texte : il est délicat voire impossible de procéder au résumé d'un texte non compris. Il est recommandé de faire plusieurs lectures et plusieurs analyses pour contrôler la compréhension ;
- l'articulation de la pensée : comprendre un texte implique de détecter et de suivre les liens logiques et chronologiques de la pensée.

En effet, un bon résumé est celui qui traduit une compréhension du texte dans sa globalité et dans ses diverses phases ; un respect du nombre de mots exigés et la non reprise des mots ou expressions du texte ; un respect de la cohérence et de la cohésion ainsi que le

système d'énonciation ; une expression écrite juste et conforme au texte. Par contre, ce qui gâche un résumé est une formulation qui multiplie les erreurs, les incorrections et qui paraphrase le texte ; des contresens et des faux sens révélant que le texte n'est pas du tout compris ; l'absence de rapports logiques et chronologiques explicites ; un nombre excessif de mots.

2.4. Les techniques du résumé

Dans un résumé, il est imposé d'économiser les mots ou expressions. Il est impératif de chercher des formulations économiques, qui évitent de reprendre les termes utilisés par l'auteur. A cet effet, nous dénombrons trois techniques (Sabbah, H.1991).

2.4.1. Première technique

Il s'agit de remplacer un groupe de mots par un seul mot. À vrai dire, il est possible de :

- remplacer un groupe de mots par un nom. Par exemple, « le peuple a le libre choix de se déterminer lui-même. » → l'autodétermination (ce nom fait gagner six mots) ;
- remplacer un groupe de mots par un adjectif. Par exemple, « c'est là une résolution sur laquelle on ne reviendra plus. » → irrévocable (cet adjectif nous a fait gagner cinq mots) ;
- remplacer un groupe de mots par un verbe. Par exemple, « on s'efforcera, dans la mesure du possible, de ne pas donner une importance dramatique à l'événement. » → dramatiser (ce verbe nous a fait économiser six mots) ;
- remplacer un groupe de mots par un adverbe. Par exemple, « il n'est pas professionnel de traiter cette question de façon aussi peu objective. » → aussi partialement (cet adverbe nous a fait économiser trois mots).

2.4.2. Deuxième technique

Il s'agit de remplacer une énumération par un ou plusieurs mots englobant. Les énumérations de mots ne peuvent pas être gardées dans le résumé. Nous ne pouvons non plus conserver uniquement que quelques mots d'une énumération et laisser les autres de côté. Que faire donc ? La résolution la plus plausible est de chercher un mot qui est en mesure de regrouper ceux qui sont énumérés. Par exemple, « Dès qu'un auteur a écrit un sonnet, un vaudeville, une chanson, un roman, une tragédie... » → œuvre (l'énumération composée de neuf mots est remplacée par un seul mot générique).

2.4.3. Troisième technique

Il s'agit de savoir employer des synonymes pour remplacer. C'est ce que nous appelons aussi le procédé de la reformulation. En effet, résumer c'est réduire mais c'est également reprendre les idées d'un texte sans en reprendre les termes, sauf lorsqu'il est question de mots clés qui n'ont pas de correspondances exactes, en insérant entre guillemets une phrase éclairante. Nous venons de nous apercevoir qu'il est important de dire autrement, de reformuler, d'employer des équivalents, des synonymes pour ne pas reprendre à l'identique ce qui a été déjà rapporté dans le texte initial. Mais il est bien de savoir que la substitution systématique d'un mot par un synonyme est dangereuse, car il y a des mots qui ont plusieurs sens souvent très éloignés.

Par exemple : « Indifférent - Il est insensible aux compliments.

- La différence est vraiment insensible.»

Nous pouvons dire, « Il est indifférent aux compliments », mais ne nous pouvons pas dire « La différence est indifférente » : dans ce cas, la substitution d'un terme par un synonyme est risquée et fautive si nous ne réfléchissons pas assez au sens du terme.

2.5. Le système de l'énonciation

Résumer un texte consiste à le reformuler de façon condensée, mais sans changer le système de l'énonciation. En effet, le résumé n'altère pas le système de l'énonciation; il reformule le propos du texte de départ sans prise de distance, en mettant de côté les insertions de types « l'auteur révèle que... ». Nous entendons par système d'énonciation, l'ensemble des indices (pronoms personnels, verbes d'affirmation ou de jugement...) qui permettent de comprendre : qui parle ; qui prend à son compte les opinions ou les jugements prononcés ; qui est le destinataire du message. Ne pas maîtriser la détection du système de l'énonciation conduit à des contresens et donne des significations erronées au texte de départ.

Il s'avère donc impératif de respecter le système de l'énonciation qui vise à rendre exactement le système pronominal d'un texte, c'est-à-dire à utiliser les mêmes pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils), et surtout à faire comprendre exactement à qui appartiennent les idées, les opinions, les prises de position qui sont exprimées dans le texte.

Dans bien des cas, l'identification des pronoms personnels n'est pas suffisante pour déterminer qui sont les auteurs des idées exprimées. Il faut alors recourir à d'autres éléments,

tels que les éléments lexicaux. En effet, dans beaucoup de situations et lorsque les mots se ressemblent au point de se confondre, repérer qui parle devient très difficile. C'est pourquoi, il est nécessaire de détecter les verbes qui suggèrent l'existence de paroles ou de pensées, celles de l'auteur ou celles de quelqu'un d'autre. (Sabbah, H. 1991).

2.6. Repérer les idées essentielles

Pour procéder au résumé du texte, il est indispensable de l'abrégé. Cela conduit à l'abandon de certaines idées et la reformulation courte de celles qui sont essentielles. Les problèmes rencontrés résident donc :

- dans le repérage des idées fondamentales ;
- dans la reformulation qui se fait sous une forme courte, avec des mots entièrement distincts de ceux que l'auteur a utilisés.

Le risque est toujours de dévier le sens du texte quand nous procédons à ces deux opérations majeures pour identifier les idées sous-jacentes et fondamentales du texte.

À cet effet, il est impératif de bien comprendre le texte, ce qui veut dire :

- bien saisir et retenir son sens global ;
- bien saisir la progression des idées énoncées et développées.

Les points de repères de cette compréhension sont au nombre de trois :

- les réseaux lexicaux : ils permettent d'identifier l'idée directrice et son développement. Dans chaque paragraphe, nous trouvons pratiquement une série de mots appartenant à la même idée ;
- le découpage en paragraphes, formant la structure apparente, c'est-à-dire visuellement un texte apparaît généralement divisé en paragraphes. Ce découpage est régulièrement en rapport avec l'évolution de la pensée. L'observation des paragraphes d'un texte peut aider à découvrir cette progression, ou permettre de la vérifier si on l'a déterminée préalablement grâce aux réseaux lexicaux ;
- les rapports logiques et chronologiques (cohérence) : les idées mises en valeur par les réseaux lexicaux, progressent selon les phases du raisonnement. C'est phases sont quelquefois indiquées par des termes de liaisons. Ce sont les relations ou articulations logiques du texte (parce que, car, puisque, aussi comme, mais, donc, autant, en effet, par conséquent,...) (Sabbah, H. 1991).

En clair, l'organisation d'un texte est la structure logique de ses idées. Elle est désignée souvent par la subdivision en paragraphe et par la présence de termes marquant la liaison (conjonction de subordination et de coordination, adverbes). La progression des idées du texte est aussi indiquée par le lexique. Nous nommons réseau lexical l'ensemble des mots se rapportant à la même idée, de façon éloignée ou proche. De la même manière qu'il est impératif de repérer les idées essentielles et le système de l'énonciation d'un texte, il est nécessaire de détecter la façon dont s'articule logiquement les idées et les mots qui les expriment. Une connaissance des différents mots de liaison, leur nature, leur sens et le lien logique qu'ils indiquent est déterminante.

	Adverbes et conjonction de coordination	Conjonctions de subordination	prépositions	Expressions diverses
Analogie Équivalence Adjonction	Et, aussi, soit, de même, de plus, c'est-à-dire, par exemple...	Comme, ainsi que, de manière que, autant...autant, plus...plus, comme si, aussi que, autant que, plutôt que, d'autant plus, d'autant moins que	En plus de, en sus de, outre...	A ceci s'ajoute que, ceci se rapproche de, évoque, rappelle, ressemble, fait penser, est semblable à...
Séparation Division Alternance	Ou, ni, soit...soit	Soit que...soit que, non pas que...mais sauf que, sauf si, si ce n'est, excepté que, excepté si, à moins que	Sans, hormis, excepté, sauf...	Ceci exclut, diffère de, annule, n'est pas compatible avec...
Objection Contradiction Opposition	Mais, néanmoins, cependant, pourtant, en revanche, au contraire, toutefois, or	Tandis que, alors que, quand, si, là, où, loin que, bien que, même si, encore que, quoique, quand même, quelque, quelque...que, si...que	Contre, en dépit de, loin de, malgré	Avoir beau+inf. Ceci s'oppose à, ceci contredit, ceci empêche, interdit...
Cause Motivation Explication	En effet, car	Parce que, vu que, étant donné que, puisque, comme, c'est que, du moment que, dès lors que, sous prétexte que, d'autant que	A cause de, à la suite de, en raison de, par suite de	Ceci résulte de, découle de, dépend de, provient de, procède de, ressortit de, vient de...
Conséquence Déduction Corollaire	Donc, par conséquent, en conséquence, aussi, c'est pourquoi, ainsi	De (telle) sorte que, de (telle) façon que, de (telle) manière que, si bien que, au point que, si...que, trop...pour que	Au point de, de peur de, de crainte de, afin de, pour, dans l'intention de...	Ceci implique, entraîne, amène, cause, produit, suscite, incite, pousse à, il s'ensuit que..., cela a pour effet de

En ce qui concerne les exemples et les citations, ils rendent le texte plus difficile à résumer. Il est nécessaire, à ce sujet, de maîtriser certaines règles et de les respecter.

- Les exemples ne sont pas à supprimer systématiquement. Ceux qui ont pour unique fonction d'illustrer une idée déjà exprimée peuvent disparaître. Ceux qui ont la valeur d'un argument doivent être conservés ;
- Une citation reprise entre guillemets ne peut être modifiée. Si le résumé implique qu'elle soit réduite, et donc modifiée, il faut supprimer les guillemets.
- Une intervention rapportée au style direct peut être gardée si elle est brève. On garde alors les guillemets. Si elle doit être résumée, il vaut mieux l'intégrer au texte sous forme de style indirect. On supprime alors les guillemets.

Nous venons de voir que la technique du résumé nécessite des efforts de concentration, d'attention et de rédaction ; il n'y a pourtant pas d'idées à élaborer, il suffit de repérer et bien reformuler celles que nous reprendrons au texte. Il s'agit d'une activité d'écriture contraignante, mais indispensable et formatrice. Elle fait économiser du temps au destinataire et lui donne l'occasion de mieux comprendre. C'est une technique qui augmente l'efficacité dans l'action, de l'information et surtout le sens de la réflexion. C'est une épreuve considérée comme un test révélateur de certaines qualités intellectuelles (compréhension, capacité d'analyse et de synthèse...) et de l'aptitude à écrire avec fermeté. Tout résumé pour qu'il soit bon doit répondre aux exigences principales déjà exposées.

Exercices d'application

Exercice n°1

Lisez attentivement le texte suivant, puis répondez aux questions qui permettent de préparer le résumé.

L'amour de l'aventure a des interférences avec le sens exotique, le désir d'évasion, le goût des voyages, le sentiment héroïque, et c'est normale. Au départ de l'aventure, quelle qu'elle soit, il y a toujours un besoin de changement. « Le pirate, écrit Gilbert Lapouge, est un homme qui n'est pas content. L'espace que lui allouent la société ou les dieux lui paraît étroit, nauséabond, inconfortable. Il s'en accommode quelques brèves années et puis il dit « pouce », il refuse de jouer le jeu. Il fait son balluchon... ». Tous les aventuriers ne sont pas des pirates, mais ils veulent changer d'horizon. Le mouvement leur est imposé : déplacement corporel en général ; quelquefois divagation de l'esprit, errance dans le monde des rêves ou des chimères. Certes les sages résistent à cette quadruple tentation : ils s'accommodent de leur sort, ils démystifient l'héroïsme, ils vivent en plein accord avec eux-mêmes, ils restent en place. Diogène dans son tonneau, Montaigne en sa librairie, Pascal dans sa chambre, La Fontaine dans ses parcs...L'immobilité, c'est le remède efficace contre le désir de tenter l'aventure, d'aller « ailleurs », afin de connaître une existence plus comblée, de cueillir l'immortalité de la gloire. Certes, tous ceux qui ne sont pas des sages, et qui s'agitent, ne sont pas des aventuriers. Il s'en faut de beaucoup. La plupart restent cramponnés à leur bureau, à leur pré, à leur usine, à leur école, se contentant de grommeler et de rêver à l'aventure. Seule une mobilisation générale ou un cataclysme, leur forçant la main, les pousse à partir. L'aventurier authentique, non mobilisé, est un homme qui se meut librement : on ne court pas l'aventure sur place. Un environnement habituel, une façon de vivre monotone, des visages trop connus érodent les passions primaires, seul levain de l'esprit d'aventure.

Car, si on veut la connaître, il est presque indispensable de partir, comme le voyageur, le désabusé, le héros en puissance. Même l'aventurier de l'esprit est un chercheur condamné au mouvement. Il ne peut se cloîtrer toujours dans son cabinet, sa bibliothèque, son laboratoire. L'usage du monde est irremplaçable. Montaigne lui-même, le plus casanier de tous, quitta sa librairie. Aujourd'hui surtout, au temps des colloques, des conférences, des enquêtes, le savant se déplace, sans parler des combats qu'il lui faut soutenir de-ci, de-là contre une indifférence ou une hostilité qu'il rencontre finalement : c'est un anticonformisme de la pensée, de la science.

Si l'homme s'aventure avec son corps, il est voué aux grands espaces ou aux régions interdites... Au début, il faut quitter une maison, un rivage, un havre où l'on est à l'abri, où la vie ne pose pas de problèmes. On doit renoncer à une situation connue, donc rassurante, procéder à une sorte de dépouillement. Les gentilshommes gascons prenaient un nom de guerre en entrant dans les mousquetaires ; le légionnaire perd son état civil en s'engageant ; les conspirateurs, les maquisards se désignent par des surnoms. Tel un soldat en rupture de ban, l'aventurier fait table rase de son état. (Mathé, Roger, 1978, *L'aventure d'Hérodote à Malraux*).

1. Repérez les problèmes posés par les citations et par les exemples

1.1. Le texte comporte une citation. Repérez-la. Pouvez-vous la reprendre sous forme de citation entre guillemets ? Quelle solution faut-il adopter pour rendre l'idée qu'elle contient ?

1.2. Repérez les exemples du texte. Peut-on garder les noms de sages ? Les catégories qui figurent dans les quatre dernières lignes ?

2. Repérez les idées essentielles du texte

2.1. La succession des phrases suivantes rend-elle compte de la totalité des idées essentielles du premier paragraphe ?

- L'aventure naît de la nécessité de changer, sur des plans différents : corps, esprit, imagination.
- Ceux qui ne bougent pas sont les philosophes qui acceptent leur condition, dans des lieux choisis, comme Diogène, Montaigne, Pascal et La Fontaine.
- Un grand nombre se limite à l'aventure rêvée.
- Le véritable aventurier est celui qui refuse que l'enthousiasme générateur d'aventure soit gommé par les habitudes.

2.2. Voici un résumé du deuxième paragraphe. Il comporte des erreurs. À vous de les identifier et de les corriger.

Il n'y a, en effet, d'aventure sans voyage et même Montaigne abandonna ses livres. Le voyageur doit bouger, se battre contre les anticonformismes.

2.3. Voici les idées essentielles du troisième paragraphe : elles sont exactes mais données dans un ordre qui n'est pas celui du texte. À vous de rétablir l'ordre correct.

- a- L'aventure implique d'abord un abandon, une rupture déstabilisante.

- b- Le déplacement spatial conduit dans des domaines difficilement accessibles.
- c- L'aventure doit oublier ce qu'il est, jusqu'à son propre nom.

3. Reformuler

Trouvez des termes englobant pour regrouper les éléments des énumérations suivantes :

- Avec le sens exotique, le désir d'évasion, le goût des voyages, le sentiment héroïque ;
- La plupart restent cramponnés à leur bureau, à leur pré, à leur usine, à leur école.

4. Résumer

Voici le résumé du texte. Complétez les blancs par les mots qui vous paraissent convenir.

L'aventure est liée au voyage, à l'ailleurs exotique, à laElle vient d'une volonté de.....: lieu, pensée, imagination. Seuls les.....échappent à cette envie et savent accepter leur condition, sans quitter un domaine privilégié : Diogène, Montaigne, Pascal, La Fontaine. Il ne suffit pas de bouger pour devenir un....., loin de là. Beaucoup s'accrochent à leur lieu.....Seule la.....les déplacera. Le..... aventurier n'est pas..... .par les habitudes, qui freinent l'aventure.

Pourdécouvrir, il faut s'en aller. Même les « aventuriers de l'esprit » se déplacent. Montaigneses livres. Actuellement, avec les différentes rencontres, les hommes de science bougent et se battent. Celui qui voyages'oriente vers des découvertes et des lieux dangereux. L'aventure impose une.....déstabilisante. L'.....d'un statut.....fait de l'aventurier un homme sans identité.

Correction de l'exercice n°1

1. Repérez les problèmes posés par les citations et par les exemples

- 1.1. Une citation figure dans le texte à partir de la troisième ligne : « Les pirates....Elle se termine au mot balluchon. Il n'est pas possible de reprendre cette citation. Deux solutions s'offrent alors. La première est de la supprimer, étant donné qu'elle n'apporte pas l'idée mais une illustration. La seconde, si l'on a assez de mots, consiste à n'en reprendre qu'une partie : Même si les aventuriers ne sont pas des « pirates », ils sont poussés par le besoin de changé d'horizon, ou encore : Même si l'on ne fait pas des aventuriers, à la manière de G. Lapouge, des « pirates »...mais il faut constater que cela emploie plusieurs mots.
- 1.2. Les exemples : l'auteur cite Diogène, Montaigne, La Fontaine et Pascal pour illustrer l'idée que les sages savent rester à la même place. Il est nécessaire de reprendre ces noms. En revanche, il semble complexe de conserver les catégories professionnelles du dernier paragraphe car les reprendre implique que l'on reprenne également les actes et les circonstances qui sont cités.

2. Repérez les idées essentielles du texte

- 2.1. Reprise des idées essentielles du premier paragraphe ; celles qui ont été oubliées sont soulignées.
- L'aventure est associée à l'ailleurs exotique, à l'évasion.
 - Elle naît de la nécessité de changer, sur des plans différents, corps, esprit, imagination.
 - Ceux qui ne bougent pas sont les philosophes qui acceptent leurs conditions, dans les lieux choisis, comme Diogène, Montaigne, Pascal et La Fontaine.
 - Un grand nombre se limite à l'aventure rêvée, accrochés à leur profession.
 - Le véritable aventurier est celui qui refuse que l'enthousiasme générateur d'aventure soit gommé par les habitudes.
- 2.2. Erreurs contenues dans le résumé du deuxième paragraphe

L'idée principale du paragraphe est rendue seulement par l'exemple de Montaigne. La deuxième phrase proposée est un véritable contresens. C'est le savant voyageur qui est un anticonformisme : il n'a pas à se battre contre les anticonformistes.

Correction

Il n'y a, en effet, d'aventures sans voyage. Et la recherche elle-même implique le déplacement. Les chercheurs, voyageurs de l'esprit, refusent le conformisme intellectuel.

2.3. L'ordre correct des idées du troisième paragraphe est le suivant :

- Le déplacement spatial conduit dans des domaines difficilement accessibles.
- L'aventure implique d'abord un abandon, une rupture déstabilisante.
- L'aventurier doit oublier ce qu'il est, jusqu'à son propre nom.

3. Reformuler

- Le goût du dépaysement, du déplacement, de la bravoure.
- Beaucoup s'accrochent à leur lieu professionnel.

4. Résumer

Voici le résumé du texte. Complétez les blancs par les mots qui vous paraissent convenir.

L'aventure est liée au voyage, à l'ailleurs exotique, à la bravoure. Elle vient d'une volonté de changer : lieu, pensée, imagination. Seuls les sages échappent à cette envie et savent accepter leur condition, sans quitter un domaine privilégié : Diogène, Montaigne, Pascal, La Fontaine. Il ne suffit pas de bouger pour devenir un aventurier, loin de là. Beaucoup s'accrochent à leur lieu de travail. Seule la mobilisation globale, les déplacera. Le vrai aventurier n'est pas condamné par les habitudes, qui freinent l'aventure.

Pour la découvrir, il faut s'en aller. Même les « aventuriers de l'esprit » se déplacent. Montaigne abandonne ses livres. Actuellement, avec les différentes rencontres, les hommes de science bougent et se battent. Celui qui voyage se déplace et s'oriente vers des découvertes et des lieux dangereux. L'aventure impose une rupture déstabilisante. L'abandon d'un statut personnel fait de l'aventurier un homme sans identité.

Exercice n°2

1. **Voici un texte suivi de trois résumés. Ils comportent tous les trois des erreurs : à vous de les identifier et de les exposer.**

Texte

Nous venons, écrivains, peintres, sculpteurs, architectes amateurs passionnés de la beauté, jusqu'ici intacte, de Paris, protester de toutes nos forces, de toute notre indignation, au nom du goût français méconnu, au nom de l'art et de l'histoire français menacés, contre l'érection, en plein cœur de notre capitale, de l'inutile et monstrueuse Tour Eiffel, que la malignité publique, souvent empreinte de bon sens et d'esprit de justice, a déjà baptisée du nom de « Tour de Babel ».

Sans tomber dans l'exaltation du chauvinisme, nous avons le droit de proclamer bien haut que Paris est la ville sans rivale dans le monde. Au –dessus de ses rues, de ses boulevards élargis, du milieu de ses magnifiques promenades, surgissent les plus nobles monuments que le genre humain ait enfantés. L'âme de la France, créatrice de chefs-d'œuvre, resplendit parmi cette floraison auguste de la pierre. L'Italie, l'Allemagne, les Flandres, si fières à juste titre de leur héritage artistique, ne possèdent rien qui soit comparable au nôtre, et de tous les coins de l'univers. Paris attire les curiosités et les admirations.

Allons- nous donc laisser profaner tout cela ? La ville de Paris va-t-elle donc s'associer plus longtemps aux baroques, aux mercantiles imaginations d'un constructeur de machines pour s'enlaidir irréparablement et se déshonorer ? (Journal, Le Temps, 14 février 1887).

N. B. : Le texte comporte 223 mots : il peut être résumé en 55 mots \pm 10%.

Résumé1

Nous, les artistes, exprimons notre colère contre la construction de la tour Eiffel, que le sens commun a déjà comparée à la « Tour de Babel ». Sans être excessivement chauvins, nous affirmons que Paris est la plus belle ville du monde, avec ses superbes éléments d'architecture. Elle l'emporte de loin sur d'autres villes européennes et suscite tous les éloges. Pouvons-nous accepter qu'un vulgaire mécanicien soit à l'origine d'un aussi grave enlaidissement de notre capitale ?

Résumé2

Les artistes protestent avec indignation contre l'horrible tour Eiffel, construite, comme le disent les petits malins du peuple, à la place de la « Tour de Babel ». Nous ne sommes pas chauvins mais nous tenons à dire que Paris est une très belle ville et que ses monuments somptueux l'emportent sur ceux de l'Europe.

Résumé3

Nous, artistes, nous nous élevons vigoureusement contre la construction de l'horrible Tour Eiffel, déjà assimilée à la « Tour de Babel ». Exaltés par un chauvinisme excessif, nous déclarons que Paris est unique et que ses monuments sont les plus beaux d'Europe. Pouvons-nous laisser déshonorer cela ? Paris va-t-elle se laisser détériorer par un mécanicien ?

2. Répondez aux questions suivantes :

- Combien comptez-vous de mots dans la phrase suivante : « On est en droit de penser qu'il est indispensable de revoir l'organisation du tournoi, c'est-à-dire de changer complètement les différents tableaux des rencontres » ?
- A-t-on le droit de commencer un résumé en écrivant : « L'auteur de ce texte nous explique que... » ?
- Si vous devez résumer un texte écrit à la première personne, utilisez-vous le pronom personnel « je » ?

Correction de l'exercice n°2

- 1. Voici un texte suivi de trois résumés. Ils comportent tous les trois des erreurs : à vous de les identifier et de les exposer.**

Résumé1

Il comporte trop de mots. Le texte initial en comporte 223, ce qui devrait conduire à un résumé de 50 à 60 mots. Le résumé proposé en comporte 80 : le total autorisé est donc dépassé.

Résumé2

Il comporte plusieurs erreurs :

- La première phrase ne reprend pas la première personne du pluriel nous → le système de l'énonciation n'est pas respecté.
- L'expression *la malignité publique est rendue par les petits malins du peuple*, qui n'a pas le même sens.
- Le texte initial n'est pas rendu intégralement. Il manque la fin du texte.

Résumé3

L'expression *exaltés par un chauvinisme excessif* exprime le contraire de ce que dit le texte initial : Sans tomber dans l'exaltation du chauvinisme...

1. Répondez aux questions suivantes :

- « On est en droit de penser qu'il est indispensable de revoir l'organisation du tournoi, c'est-à-dire de changer complètement les différents tableaux des rencontres ».

Cette phrase comporte 28 mots.

- Non, nous ne pouvons pas commencer un résumé en écrivant : « L'auteur de ce texte nous explique que... ». Cette impossibilité est déjà exprimée et expliquée dans la définition du résumé.
- Oui, si nous devons résumer un texte écrit à la première personne, nous sommes contraints de reprendre cette première personne (« je »).

Exercice n°3

- **Lisez attentivement le texte et vérifiez le sens des mots inconnus ou connus de façon imprécise.**
- **Identifiez l'idée générale et son évolution dans le texte par le repérage des réseaux lexicaux.**
- **Identifiez le système de l'énonciation.**
- **Repérez et identifiez les liens logiques en tenant compte des paragraphes.**

Les questions qui accompagnent le texte ont pour objectif d'aider à repérer et à identifier. Répondez-y.

Texte

Mouret avait l'unique passion de vaincre la femme. Il la voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci. C'était toute sa tactique, la griser d'attentions galantes et trafiquer de ses désirs, exploiter sa fièvre. Aussi, nuit et jour, se creusait-il la tête, à la recherche de trouvailles nouvelles. Déjà, voulant éviter la fatigue des étages aux dames délicates, il avait fait installer deux ascenseurs, capitonnés de velours. Puis, il venait d'ouvrir un buffet, où l'on donnait gratuitement des sirops et des biscuits, et un salon de lecture, une galerie monumentale, décorée avec un luxe trop riche, dans laquelle il risquait même des expositions de tableaux. Mais son idée la plus profonde était, chez la femme sans coquetterie, de conquérir la mère par l'enfant ; il ne perdait aucune force, spéculait sur tous les sentiments, créait des rayons pour petits garçons et fillettes, arrêtaient les mamans au passage, en offrant aux bébés des images et des ballons. Un trait de génie que cette prime des ballons, distribuée à chaque acheteuse, des ballons rouges, à la fine peau de caoutchouc, portant en grosses lettres le nom du magasin, et qui, tenus au bout d'un fil, voyageant en l'air, promenaient par les rues une réclame vivante.

La grande puissance était surtout la publicité. Mouret en arrivait à dépenser par an trois cent mille francs de catalogues, d'annonces et d'affiches. Pour sa mise en vente des nouveautés d'été, il avait lancé deux cent mille catalogues, dont cinquante mille à l'étranger, traduits dans toutes les langues. Maintenant, il les faisait illustrer de gravures, il les accompagnait même d'échantillons, collés sur les feuilles. C'était un débordement d'étalage, le Bonheur des Dames sautait aux yeux du monde entier, envahissait les murailles, les journaux, jusqu'aux rideaux des théâtres.

Il professait que la femme est sans force contre la réclame, qu'elle finit fatalement par aller au bruit. Du reste, il lui tendait des pièges plus savants, il l'analysait en grand moraliste. Ainsi, il avait découvert qu'elle ne résistait pas au bon marché, qu'elle achetait sans besoin, quand elle croyait conclure une affaire avantageuse ; et, sur cette observation, il basait son système de diminutions de prix, il baissait progressivement les articles non vendus, préférant les vendre à perte, fidèle au principe du renouvellement rapide des marchandises. (Zola, Émile, 1883, Au Bonheur des Dames).

1. Où se trouve exprimée l'idée centrale du texte ? Quelles personnes met-elle en relation ? Quelle est la nature de cette relation ?
2. Quels sont, dans le premier paragraphe, les deux moyens envisagés par Mouret pour tenter les clients ? Comment se fait la transition entre le paragraphe1 et le paragraphe2 ?
3. Quelle est l'idée dominante du deuxième paragraphe ?
4. Qui est visé directement par la « réclame » dans le troisième paragraphe ? Quelles formes cette réclame prend-elle ?
5. Voici les principales idées du texte, mais données dans un ordre qui n'est pas le bon. Remettez- les dans le bon ordre.
 - Mouret consacrait des sommes importantes à la publicité.
 - Mouret pensait attirer les femmes en offrant des cadeaux aux enfants et en rendant son magasin plus confortable.
 - Mouret utilisait la réclame parce qu'il avait compris que les femmes achètent plus facilement quand elles croient faire une affaire.

Le résumé de ce texte est à faire en 120 mots \pm 10%.

Correction de l'exercice n° 3

1. L'idée principale du texte se trouve exprimée dans la première phrase. Elle met en relation le héros du roman, Mouret, et la femme, qui représente l'ensemble des femmes qui constituent la clientèle du magasin. La relation qui s'établit entre les deux est une relation de persuasion et de domination.
2. Les deux moyens présentés dans le premier paragraphe sont d'une part le confort et l'agrément du magasin et d'autre part la séduction des enfants par l'offre de ballons et d'images. La transition entre le paragraphe 1 et le paragraphe 2 se fait par l'allusion à la réclame, qui est une forme de la publicité.
3. L'idée dominante du troisième paragraphe est la publicité. Ce paragraphe expose différents moyens publicitaires, qui sont les catalogues, les échantillons et les affiches.
4. Dans le dernier paragraphe, ce sont les femmes qui sont visées par la réclame. Cette réclame prend la forme d'une persuasion assez subtile : il faut faire croire à la clientèle qu'elle fait une affaire et la conduire à acheter des produits dont elle n'a aucunement besoin.
5. Ordre des idées du texte :
 - Mouret pensait attirer les femmes en rendant son magasin plus confortable et en offrant des cadeaux aux enfants.
 - Mouret consacrait des sommes importantes à la publicité.
 - Mouret utilisait la réclame parce qu'il avait compris que les femmes achètent plus facilement quand elles croient faire une affaire.

3. L'argumentation

L'argumentation a été depuis longtemps au centre des recherches en rhétorique. Elle a pour objectif de convaincre, persuader et de rallier l'auditoire à la thèse défendue. Les orientations récentes d'Oswald DUCROT en 1972, PLANTIN en 1996, PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA en 1970 donnent de nouvelles acceptions au concept de l'argumentation. Elle est étendue aux activités de parole. En effet, l'analyse du discours considère l'argumentation comme le fait d'énoncer et de signifier.

« Tout énoncé, toute succession cohérente d'énoncés (descriptive, narrative) construit un point de vue ou une schématisation [...] Pour J.-B. GRIZE, l'argumentation est une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un par les moyens du discours [...] l'argumentation considère l'interlocuteur [...] comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée ». (CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D., 2002 : 67).

Dans le même ordre d'idées, l'argumentation se réfère à une démarche logique impliquant trois opérations mentales : appréhension, jugement et raisonnement. Ceci suppose la présence explicite ou implicite de connecteurs linguistiques établissant dans les énoncés des relations dites argumentatives.

3.1. L'argumentation dans le discours écrit

Le discours argumentatif se compose de deux facettes. L'une est intradiscursive, elle est constituée de ses diverses formes structurelles. L'autre est extradiscursive, elle est attachée à la persuasion. À cet effet, l'argumentation a pour objet d'étude les techniques discursives qui provoquent ou accroissent l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses présentées à son assentiment.

Tout discours est considéré comme argumentatif dans la mesure où parler, informer, c'est argumenter ; le locuteur vise à modifier la pensée de l'autre, à l'influencer, à agir sur lui en faisant appel aux stratégies de persuasion. Tout acte de parole tend à agir sur l'autre. Il a pour intention de communiquer en produisant des effets et des actions.

Le discours argumentatif répond à un certain nombre de critères : la cohérence textuelle (enchaînements et cohérence du discours), l'efficacité (utilité du discours), la véridiction (transmettre la vérité à travers le discours), et la rectitude éthique (se conformer aux règles politiques, morales et religieuses dans son discours).

« Le discours argumentatif ne se déroule pas dans l'espace abstrait de la logique pure, mais dans une situation de communication où le locuteur présente son point de vue dans la langue naturelle avec toutes ses ressources, qui comprennent aussi bien l'usage de connecteurs ou des déictiques que la présupposition et l'implicite, les marques de stéréotypie, l'ambiguïté, la polysémie, la métaphore, la répétition, le rythme ». (AMOSSY, R., 2008 : 05).

L'analyse argumentative adopte les techniques de l'analyse du discours. En effet, l'argumentation s'inscrit dans la matérialité discursive, c'est-à-dire le choix des termes utilisés, les connotations et glissements sémantiques, les connecteurs, les inférences et les implicites, etc.

3.2. Élaborer une argumentation

Pour traiter des sujets divers ou répondre à des questions posées relevant de multiples épreuves, nous devons donner des réponses convaincantes : une bonne argumentation. En effet, quel que soit le genre de réflexion dans lequel nous nous engageons, nous devons élaborer par rapport à chaque question qui se pose à nous, une position personnelle claire : c'est ce que nous appelons une thèse.

Argumenter c'est justifier une idée par des arguments pertinents et leur illustration par des exemples bien choisis. Réussir une argumentation, c'est :

- élaborer une thèse : une réponse à une question découlant du sujet abordé ;
- rechercher des arguments pour soutenir cette thèse et vérifier leur pertinence ;
- ordonner logiquement ces arguments ;
- les illustrer par des exemples (ou des citations) adaptés.

L'élaboration d'une thèse est dépendante du genre de réflexion auquel le sujet nous convie. Le sujet conduit :

- à une définition du sujet abordé;

- à énoncer la thèse : une seconde thèse pourrait mettre en valeur un autre caractère (antithèse) ;
- à rechercher les causes du phénomène auxquelles le sujet nous convie : chaque thèse peut énoncer une cause ;
- à vérifier ou à critiquer des affirmations auxquelles le sujet nous invite : nous pouvons choisir de soutenir l'opinion proposée. Une autre thèse consisterait à réfuter cette opinion ou encore à la nuancer en montrant qu'elle n'est pas totalement ou tout le temps vérifiée.

3.3. Justifier une thèse par des arguments

Une idée ne peut être considérée comme valable, vraie, convaincante, que si elle est justifiée par des arguments, c'est-à-dire par des éléments de raisonnements destinés à prouver ce qu'on affirme. Un argument est donc une preuve que ce qu'on présente est vrai ou que ce qu'un autre a dit est inexact.

Pour qu'un argument soit consistant et solide, il doit être :

- en relation directe avec l'idée qu'on veut démontrer ;
- nettement formulé (avancés, l'un après l'autre, les arguments apparaissent plus clairement que quand plusieurs sont exposés dans la même phrase) ;
- différent d'un simple exemple, si l'on considère qu'un cas spécifique n'a pas nécessairement une valeur globale et dès lors ne démontre rien.

Pour trouver un argument, il suffit de répondre de manière explicite et précise à la question posée par le sujet à traiter. Il s'agit de raisonner à partir d'une expérience personnelle, d'un souvenir de lecture ou d'un film (une scène médiatisée), ou enfin d'un texte d'idées qui traite ces questions. Il est impératif de réitérer ici l'importance et l'exigence de se documenter.

Pour vérifier la pertinence d'un argument, il faut le soumettre à une argumentation :

- en se demandant s'il est bien en rapport avec ce que l'on veut démontrer et s'il est suffisamment clair.
- en se demandant s'il est vrai dans tous les cas (sinon, il faut le présenter avec des nuances) ;
- en se demandant ce qu'on peut lui opposer (ce qui conduit, dans certains cas, à introduire une concession) ;

- en évaluant sa validité dans quelques cas précis (confirmation que peuvent apporter des connaissances économiques, historiques, scientifiques, littéraires...), on est donc déjà dans la recherche d'exemples. (Sabbah, H. 1992).

3.4. Ordonner une argumentation

L'argumentation doit être convaincante non uniquement par la qualité des arguments mais également par l'ordre logique qui préside à leur présentation. En effet, il est impératif de s'efforcer de construire une argumentation dans laquelle les idées s'enchaînent les unes derrière les autres par des liens logiques exprimés par :

- des adverbes ou des locutions adverbiales ;
- des conjonctions de coordination ou de subordination ;
- la ponctuation (les deux-points peuvent introduire un exemple, les parenthèses insérer un détail complémentaire à l'argument, le point d'interrogation annoncer une explication)

Voici un tableau récapitulatif des principaux liens logiques dans l'argumentation et des outils grammaticaux qui permettent de les formuler :

Rapport logique	Outils grammaticaux	fonction
Addition ou gradation	Et, de plus, en outre, par ailleurs, surtout, d'abord, ensuite, enfin, d'une part, d'autre part, non seulement, mais encore...	Permet d'ajouter un argument nouveau aux précédents
Parallèle ou comparaison	De même, de la même manière que, ainsi que, comme...	Permet d'établir un rapprochement entre deux faits
Concession	Malgré, sans doute, certes, en dépit de, bien que, quoique...	Permet de constater des faits ou des arguments opposés à sa thèse tout en maintenant son opinion
Opposition	Mais, au contraire, cependant, pourtant, en revanche, tandis que, alors que, néanmoins, toutefois, or...	Permet d'opposer deux faits ou deux arguments (souvent pour mettre en valeur l'un d'entre eux)
Cause	Car, en effet, étant donné, parce que, puisque, en raison de, sous prétexte que, dans la mesure où...	Permet d'exposer l'origine, la raison d'un fait
Conséquence	Donc, c'est pourquoi, par suite, de là, d'où, dès lors de sorte que, si bien que, par conséquent...	Permet d'énoncer le résultat, l'aboutissement d'un fait ou d'une idée...

Pour construire un raisonnement, il est recommandé de :

- présenter les arguments, du plus simple au plus complexe ;
- ne pas omettre qu'un fait a généralement plus d'une cause et chercher à relever le faisceau de ces causes ;
- employer le raisonnement déductif qui va des causes aux conséquences ou le raisonnement inductif qui dégage une conclusion générale à partir d'un ensemble de faits spécifiques ;
- expliciter les relations logiques entre les arguments en employant les moyens grammaticaux du tableau ci-dessus.

3.5. Illustrer une argumentation par des exemples et des citations

Les exemples sont obligatoires dans une argumentation pour donner aux idées un caractère vivant, précis, concis et concret. Selon les désignations du sujet, il faut emprunter des exemples : à l'expérience personnelle, à des lectures et plus généralement à des connaissances littéraires, historiques, politiques, artistiques, sociales et économiques.

L'usage des citations est recommandé quand elles éclairent la réflexion et la font avancer. On rapportera un propos avec fidélité et conformité en utilisant un bon escient des guillemets, et en précisant le nom de l'auteur et si possible celui de l'œuvre.

Dans tous les cas, il est nécessaire de savoir tirer le meilleur parti des exemples et citations :

- En intégrant avec concision et clarté. Pour cela, il faut employer des formules diversifiées, par exemple « c'est ainsi que ou simplement ainsi, comme le montre, le manifeste, l'atteste, l'illustre, le dit, l'écrit, comme en témoigne, on peut le vérifier dans, il suffit de voir, de lire, ...
- En les développant. Il est conseillé de ne pas hésiter, en effet, pour faire comprendre ou confirmer une idée, à donner à la présentation de l'exemple ou de la citation assez de détails et de relief. Ainsi, quand on cite un livre ou un événement, on ne se limitera pas à une simple allusion (c'est comme dans « *Le cours de linguistique générale* »), mais on présentera, de façon explicite, les éléments qui peuvent illustrer l'idée que l'on veut démontrer (et quand il s'agit d'un livre, on en résumera en une phrase le sujet : « c'est ainsi que dans « *Le cours de linguistique générale* » de Saussure, le caractère scientifique, descriptif et explicatif du langage humain sans exception,...

Dans l'étape de rédaction, l'exemple peut précéder l'énoncé de l'idée : c'est à partir de l'analyse d'un cas vrai que l'on en vient à formuler une conclusion plus générale. Plus souvent, l'exemple suit l'énoncé de l'idée : un chiffre, une anecdote, une citation, vient conforter celle-ci. Quelle que soit la technique de présentation adoptée, il faut éviter de séparer arguments et exemples : une idée sans illustration concrète donne une impression de sécheresse ; à l'inverse, un exemple seul est insuffisant pour démontrer.

En somme, composer une argumentation, c'est affirmer clairement une thèse ; vérifier qu'elle est bien en rapport avec le sujet ; la justifier par des arguments ; ordonner ceux-ci de façon logique et les illustrer par des exemples ainsi que des citations. Pour parvenir donc à une argumentation de qualité, il est exigé d'analyser le sujet en dégagant les questions qui en découlent, d'élaborer les thèses qui répondent à ces questions, les arguments qui soutiennent chaque thèse et les exemples qui illustrent chaque argument.

Exercices d'application

Exercice n°1

Quels arguments peut-on trouver dans ce texte pour soutenir l'idée d'une comparaison entre l'archéologie et les autres formes de la culture moderne ?

Le grand succès de l'archéologie s'explique évidemment par son affinité avec les autres formes de la culture moderne : comme elles, elle fait appel à l'objet et à l'image plus qu'au texte. Elle emploie des méthodes de classement et des raisonnements qui s'apparentent à ceux des sciences exactes et elle pratique une certaine forme d'expérience. Elle saisit mal les grands événements, mais jette, en revanche, une lumière remarquable sur les faits sociaux et économiques. Elle atteint rarement les individus exceptionnels, sauf dans la mesure où ils se reflètent dans la société –un souverain, par exemple, est connu par ses portraits, ses résidences-, mais nous fait pénétrer dans l'intimité d'une foule d'individus moyens ou modestes. Enfin, sa pratique exige un travail intellectuel, et aussi un effort physique, et fait intervenir autant l'observation que la réflexion et la mémoire.

(CHARLES-PICARD, C., 1969, *L'archéologie*, éd. Larousse).

Correction de l'exercice n°1

L'idée d'une affinité entre l'archéologie et les autres formes de la culture moderne est justifiée par une panoplie d'arguments :

1. L'archéologie fait appel à l'objet et à l'image plus qu'au texte (comme les autres formes de la culture moderne) ;
2. Sa méthode est scientifique (à la fois relationnelle et expérimentale comme celle de la science moderne) ;
3. Elle explicite et éclaire les faits sociaux et économiques et met à jour la vie d'une foule d'individus moyens ou modestes (comme les sciences historiques aujourd'hui) ;
4. Elle concilie le travail intellectuel et l'effort physique (et opère donc une synthèse des formes de la culture contemporaine).

Exercice n°2

Je suis contre le particularisme de pays, de religion, d'espèce. Ne comptez pas sur moi pour faire du particularisme de sexe. Je crois qu'une bonne femme vaut un homme bon, qu'une femme intelligente vaut un homme intelligent...

J'ai de fortes objections au féminisme tel qu'il se présente aujourd'hui. La plupart du temps, il est agressif, et ce n'est pas par l'agression qu'on parvient durablement à quelque chose. Ensuite, et ceci vous paraîtra sans doute paradoxal, il est conformiste, en ce sens que la femme semble aspirer à la liberté et au bonheur du bureaucrate qui part chaque matin, une serviette sous les bras, ou de l'ouvrier qui pointe dans une usine. Cet « homo sapiens » des sociétés bureaucratiques et technocratiques est l'idéal qu'elle semble vouloir imiter sans voir les frustrations et les dangers qu'il comporte, parce qu'en cela pareille aux hommes, elle pense en termes de profit immédiat et de « succès » individuel. Je crois que l'important, pour la femme, est de participer le plus possible à toutes les causes utiles, et d'imposer cette participation par sa compétence... Tout gain obtenu par la femme, dans la cause des droits civiques, de l'urbanisme, de l'environnement, de la protection de l'animal, de l'enfant, et des minorités humaines, toute victoire contre la guerre, contre la monstrueuse exploitation de la science en faveur de l'avidité et de la violence, est celle de la femme, sinon du féminisme, et ce sera celle du féminisme par surcroît...

Je trouve aussi regrettable de voir la femme jouer sur les deux tableaux, de voir, par exemple, des revues qui, pour se conformer à la mode (car les opinions sont aussi des modes), publient des articles féministes supposés incendiaires, tout en offrant à leurs lectrices, qui les feuilletent distraitemment chez le coiffeur, le même nombre de photographies de jolies filles, où plutôt de filles qui seraient jolies si elles n'incarnaient trop évidemment des modèles publicitaires ; la curieuse psychologie commerciale de notre temps impose ces expressions boudeuses, prétendument séduisantes, aguicheuses ou sensuelles, à moins qu'elles ne frôlent l'érotisme de la demi-nudité, si l'occasion s'en présente.

(YUCENAR, M. , 1983, *Les yeux ouverts*, éd. Bayard Presse)

- a- Quelle est l'idée combattue par Marguerite Youcenar dans ce texte?
- b- À travers quels arguments justifie-t-elle sa critique ? (Numérotez ces arguments dans leur ordre d'apparition) ?
- c- Trouvez deux arguments pour défendre ce que M. Youcenar attaque.

Correction de l'exercice n°2

- a- Dans ce texte Marguerite Yourcenar s'en prend au « particularisme de sexe » qu'est, selon elle, le féminisme.
- b- Ses arguments sont les suivants :
- l'égalité des qualités morales et intellectuelles entre les sexes rend absurde le « particularisme de sexe » (premier paragraphe) ;
 - le féminisme est agressif et sans efficacité à long terme (deuxième paragraphe) ;
 - le féminisme est conformisme en ce sens qu'il donne à la femme un idéal qui n'est que pure imitation de l'homme des sociétés bureaucratiques (deuxième paragraphe);
 - le féminisme est plein de duplicité puisqu'il n'hésite pas à s'exprimer dans des revues où l'image de la femme est réduite aux stéréotypes de la coquetterie (troisième paragraphe).
- c- Pour défendre le féminisme, on pourrait avancer qu'il a permis à la femme, dans un pays comme la France, de faire reconnaître des droits fondamentaux comme le droit de vote.
- On pourrait encore rappeler qu'il se justifie dès que la femme est traitée en inférieure (dans sa propre famille, au travail, dans le monde politique...).

Exercice n°3

Répondez aux questions suivantes :

1. Trouvez trois arguments pour démontrer que notre époque est plus propice à l'aventure rêvée qu'à l'aventure réelle.
2. Trouvez trois arguments pour attester la supériorité de la littérature sur les arts de l'image (photographie, cinéma).
3. Trouvez trois arguments pour justifier l'attrait des arts de l'image.
4. Trouvez trois arguments pour défendre le droit à la solitude.
5. Trouvez trois arguments pour démontrer les dangers de la solitude.
6. Trouvez trois arguments pour soutenir l'affirmation suivante : « Le travail est une libération pour la femme. »

Trouvez trois arguments pour défendre l'opinion inverse. En définitive, quelle thèse vous paraît la plus convaincante ?

7. Parmi les arguments suivants, distinguez ceux qui vous paraissent valables pour mener une critique de l'autodéfense et ceux qui ne peuvent être retenus (dans ce cas, expliquez pourquoi ils ne vous ont pas paru convaincants).
 - a. L'autodéfense est illégale : dans un État de droit, nul ne peut se substituer à la justice.
 - b. L'autodéfense est une réponse violente à la violence : c'est donc une mauvaise réponse.
 - c. Ceux qui pratiquent l'autodéfense sont racistes.
 - d. Ceux qui prônent l'autodéfense mettent leur vie en péril.
 - e. L'autodéfense, c'est le retour à la loi de la jungle.
 - f. La violence est fatale, donc l'autodéfense est inutile.
8. Parmi les arguments suivants proposés pour justifier les attraits de la vie en ville, faites le tri entre les bons et les mauvais arguments. En sachant que certains arguments apparaissent deux fois dans des formulations différentes, combien vous reste-t-il d'arguments valables ? Classez-les du moins convaincant au plus convaincant.
 - a. La vie en ville donne l'occasion de côtoyer les autres, dans la foule, dans tous les lieux où les citoyens se pressent et se croisent.
 - b. La ville est attrayante ; elle est ce mouvement permanent qu'ont célébré les grands artistes de notre temps.

- c. En ville, grâce aux espaces verts, aux animaux domestiques, on peut approfondir sa connaissance du milieu naturel.
 - d. Vivre en ville permet d'accéder à une culture variée et vivante dont les pôles les plus attractifs sont les cinémas, les théâtres, les musées...
 - e. La ville est l'espace de la réussite sociale et professionnelle, le lieu où l'on trouve facilement un emploi ou une activité conforme à ses ambitions.
 - f. La ville est dynamique et stimulante : elle est le creuset des innovations esthétiques de la modernité.
 - g. La ville est l'univers de la rencontre, au hasard des rues, des cafés, des cinémas.
9. Voici trois idées et neuf arguments (trois par idée) que nous avons mélangés. Restituez à chaque idée les arguments qui lui correspondent.

Idée A : le tourisme ne favorise pas la rencontre d'autrui.

Idée B : le tourisme s'inscrit dans une civilisation de l'image et du spectacle.

Idée C : Le tourisme n'est pas un véritable voyage.

Arguments :

- a. De plus en plus organisée, la visite des pays du Sud par des touristes fortunés isole soigneusement ceux-ci des populations indigènes.
- b. L'enrichissement d'une véritable découverte est une illusion pour le touriste moderne : il ne rapporte de son tour qu'une série de symboles dérisoires et faux (petites Tours Eiffel, Colisées en plâtre, mini-statues de la Liberté, ...).
- c. Ce n'est pas le spectacle offert aux touristes de quelques manifestations folkloriques qui peut constituer une véritable chance de prendre connaissance de la culture de l'autre.
- d. L'essentiel, pour le touriste, dans le pays visité, c'est ce qui est digne d'être photographié.
- e. Voir, pour le touriste, est moins important que garder l'image stéréotypée de son voyage pour se souvenir.
- f. Il n'y a plus dans ces périples guidés, programmés, de hasards, d'aventures, de rencontres qui faisaient l'attrait des voyages d'autan.
- g. Une nuance de condescendance, voire de xénophobie, se glisse parfois dans l'esprit du touriste à l'égard du peuple qui l'accueille dans son pays.

- h. Le touriste ne fait plus rien, si ce n'est offrir un peu partout dans le monde le spectacle de son oisiveté.
- i. Le tourisme devient une sorte de cinéma : l'écran étant la vitre du car panoramique à travers lequel est aperçu le pays visité.

Correction de l'exercice n°3

1. Les trois arguments qui démontrent que notre époque est plus propice à l'aventure rêvée qu'à l'aventure réelle :

Notre époque semble plus propice à l'aventure rêvée qu'à l'aventure réelle car :

- notre planète est de moins en moins mystérieuse ;
- la vie y est de plus en plus réglementée, privée de fantaisie ;
- l'esprit d'indépendance est de moins en moins répandu et se réfugie dans l'imaginaire.

2. Les trois arguments qui attestent la supériorité de la littérature sur les arts de l'image (photographie, cinéma) :

La supériorité de la littérature sur les arts de l'image pourrait être établie par les arguments suivants :

- les personnages ou les paysages littéraires sont complexes, atteignent une totalité, ont un pouvoir d'évocation intraduisibles par l'image ;
- la littérature, loin d'arrêter la rêverie, la laisse se déployer librement ;
- l'écriture littéraire nous donne d'une manière unique le sentiment de la durée.

3. Les trois arguments qui justifient l'attrait des arts de l'image :

Pour justifier les attraits de l'art de l'image, on propose les arguments suivants :

- l'image présente un attrait esthétique majeur;
- l'image reflète un intérêt et un attrait visuel et accrocheur;
- l'image révèle un attrait véridique et réaliste.

4. Les trois arguments qui défendent le droit à la solitude :

Pour justifier le droit à la solitude, on peut suggérer les arguments suivants :

- être seul permet d'échapper à la tyrannie des autres ;
- être seul permet de mieux se connaître soi-même ;
- être seul permet de se concentrer dans des activités de travail et de loisir.

5. Les trois arguments qui démontrent les dangers de la solitude :

La solitude peut causer plusieurs risques :

- Affaiblissement de notre système immunitaire et diminution de l'espérance de vie ;
- Augmentation du trouble mental courant comme la dépression, l'anxiété et l'épuisement professionnel ;
- L'alcoolisme et la consommation de la drogue.

6. Les trois arguments qui peuvent soutenir l'idée d'un travail libérateur pour la femme :

- le travail peut donner à une femme les moyens de son indépendance matérielle ;
- c'est à travers la prise de responsabilités des femmes qui travaillent qu'elles ont pu conquérir une nouvelle dignité ;
- un travail peut permettre à la femme (comme à l'homme) d'exprimer sa créativité.

Pour contester la réalité d'un travail qui serait libérateur pour la femme, on peut présenter les arguments suivants :

- les femmes qui travaillent hors de chez elles doivent souvent par surcroît s'employer aux tâches domestiques en rentrant chez elles : cette double journée n'est guère libératrice ;
- le travail peut donner à une femme, prise entre son rôle de mère de famille et ses responsabilités professionnelles, un sentiment de culpabilité plus que de libération ;
- le travail est souvent pour la femme une nécessité économique plus qu'un choix délibéré favorable à son épanouissement personnel.

7. Les arguments qui pourraient être valables pour mener une critique de l'autodéfense :

- l'autodéfense est illégale : dans un État de droit, nul ne peut se substituer à la justice.
- Ceux qui prônent l'autodéfense mettent leur vie en péril.
- L'autodéfense, c'est le retour à la loi de la jungle.

Les autres arguments (b-c-f) ne semblent pas être convaincants car ils ne sont pas pertinents, et ne présentent pas de justificatifs assez solides.

8. Les arguments a. et g., b. et f. doivent être regroupés : ils expriment de façon différentes la même idée. On les retiendra comme arguments valables de même que l'argument d., mais on éliminera les arguments c. et e.

Il reste donc au total trois arguments valables dont le classement du moins convaincant au plus convaincant a un caractère assez subjectif. Nous proposons le classement suivant :

1. Arguments (a. g.)

- La vie en ville donne l'occasion de côtoyer les autres, dans la foule, dans tous les lieux où les citadins se pressent et se croisent.
- La ville est l'univers de la rencontre, au hasard des rues, des cafés, des cinémas.

2. Arguments (b. f.)

- La ville est attrayante ; elle est ce mouvement permanent qu'ont célébré les grands artistes de notre temps.
- La ville est dynamique et stimulante : elle est le creuset des innovations esthétiques de la modernité.

3. Arguments (d.)

- Vivre en ville permet d'accéder à une culture variée et vivante dont les pôles les plus attractifs sont les cinémas, les théâtres, les musées...

9. Les trois arguments de chaque idée :

Idée A : le tourisme ne favorise pas la rencontre d'autrui.

- De plus en plus organisée, la visite des pays du Sud par des touristes fortunés isole soigneusement ceux-ci des populations indigènes.

- Ce n'est pas le spectacle offert aux touristes de quelques manifestations folkloriques qui peut constituer une véritable chance de prendre connaissance de la culture de l'autre.
- Une nuance de condescendance, voire de xénophobie, se glisse parfois dans l'esprit du tourisme à l'égard du peuple qui accueille dans son pays.

Idée B : le tourisme s'inscrit dans une civilisation de l'image et du spectacle.

- L'essentiel, pour le touriste, dans le pays visité, c'est ce qui est digne d'être photographié.
- Voir, pour le touriste, est moins important que garder l'image stéréotypée de son voyage pour se souvenir.
- Le tourisme devient une sorte de cinéma : l'écran étant la vitre du car panoramique à travers lequel est aperçu le pays visité.

Idée C : Le tourisme n'est pas un véritable voyage.

- L'enrichissement d'une véritable découverte est une illusion pour le touriste moderne : il ne rapporte de son tour qu'une série de symboles dérisoires et faux (petites Tours Eiffel, Colisées en plâtre, mini-statues de la Liberté, ...).
- Il n'y a plus dans ces périples guidés, programmés, de hasards, d'aventures, de rencontres qui faisaient l'attrait des voyages d'autan.
- Le touriste ne fait plus rien, si ce n'est offrir un peu partout dans le monde le spectacle de son oisiveté.

5. La synthèse

L'exercice de synthèse « *consiste, à partir d'un dossier comprenant plusieurs documents sur un sujet donné, à élaborer un texte unique. Il figure fréquemment comme épreuve dans les concours des catégories A et B (accès aux postes d'inspecteurs, d'attachés...), dans le processus d'admission à certaines écoles (notamment à vocation commerciale), et se rencontre parfois dans la vie professionnelle.* » (Ferréol, G., Flageul, N. 1996 :83).

Il s'agit d'une épreuve de production écrite qui nécessite des techniques rigoureuses et logiques. Elle se focalise sur la structure des informations provenant des textes multiples, ayant le même sujet, lus ou analysés de manière détaillée. L'activité de synthèse est plus délicate que le résumé dans la mesure où elle porte sur plusieurs textes qu'elle vise à confronter, ce qui fait appel à plusieurs opérations intellectuelles : analyse, comparaison, jugement, construction de la synthèse et rédaction. Elle demande une réflexion pénétrante et un esprit perspicace, montrant les aptitudes spécifiques du rédacteur : penser et s'exprimer. Elle fait partie des épreuves de plusieurs examens (universitaires...) et concours d'accès au monde professionnel, aux écoles...

« Qu'elle mette en œuvre simplement de la documentation ou qu'elle formule un jugement sur des points de vue différents, la synthèse est toujours une mise au point, donc une production originale par rapport aux textes traités. » (Baril, D. 2008 :173).

La synthèse est une activité qui tâche de repérer les idées essentielles dans plusieurs textes ou documents, et de les restructurer dans le texte à produire, et ce, dans un style personnel. Il est souvent exigé de rédiger un texte court par rapport aux textes ou documents d'origine. La reprise reformulée des idées doit se faire en adoptant une démarche bien particulière, tout en évitant de donner son opinion, ses jugements ou de faire appel à d'autres sources. En clair, la synthèse de données vise à relever les idées directrices et les informations pertinentes venant de plusieurs textes et de produire un nouveau texte cohérent et cohésif avec un plan précis composé d'une petite introduction, développement et conclusion. C'est un exercice qui nécessite de mettre en avant les capacités de compréhension et de reformulation des avis des auteurs sur un sujet précis, tout en restant fidèle à leurs acceptions. En effet, il ne s'agit pas de résumer les textes, ou d'insérer d'autres informations que celles présentes dans les textes, ou encore de réemployer les phrases du texte.

Les particularités de la synthèse

La synthèse se singularise par les traits ci-dessous :

- La synthèse doit impérativement émaner d'un dossier composé de plusieurs documents, textes ou données. Ces derniers doivent être au minimum deux ; le travail sur un seul document ou texte aboutit au résumé et non à une synthèse. Ces documents peuvent prendre des formes variables : extraits de livre, articles de revue, données de l'enquête, représentations graphiques, tableaux statistiques... Toutes les composantes du même dossier doivent nécessairement traiter le même sujet.

Le rédacteur doit relever les idées essentielles des documents, en les regroupant de façon cohérente et raisonnable, sans rapporter des idées externes, ni donner son avis, ni encore faire du copié-collé ou paraphraser les textes. Il lui est demandé de garder son objectivité, en écartant les prises de position. C'est ainsi que la synthèse se distingue à la fois :

du résumé, qui retrace les traits fondamentaux d'un texte, tandis qu'il est impératif de rédiger un écrit unique provenant de la fusion et non seulement de la juxtaposition de plusieurs documents sollicités.

de la dissertation, qui exige de se référer à des connaissances, à des informations nouvelles et à l'esprit critique. Le dossier donné est considéré comme un tout fini à partir duquel le candidat exerce son esprit d'analyse, afin de relever la substantifique moelle, et son sens de la synthèse afin de différencier l'essentiel du secondaire.

- La particularité de la quantité à produire. L'activité précise le nombre de pages ou le nombre de mots permis, en fonction des textes sollicités. La synthèse est courte.
- La structuration logique des idées est capitale ; le lecteur doit comprendre le questionnement. Les informations essentielles s'étalent en deux ou trois parties avec de possibles subdivisions plus fines. À cet effet, le plan à suivre s'impose de lui-même, afin d'assurer une meilleure organisation des idées diversifiées.
- Détecter le sujet. Dans la majorité des cas, le sujet traité dans les textes variés se repère facilement. Il se reproduit souvent d'un document à un autre.

La démarche préconisée

La synthèse adopte une démarche rigoureuse. Celle-ci consiste à :

- repérer le problème posé : la synthèse se rattache au questionnement formulé au départ qui se trouve en relation avec le sujet abordé. Il s'agit donc, dans la synthèse, de répondre de manière progressive à la problématique ;
- le recueil des informations : il faut effectuer une recherche documentaire plus poussée afin de déterminer la thématique abordée dans l'ensemble des textes sollicités, et montrer le point de vue ainsi que les idées principales de chacun, tout en déduisant l'intention et le plan de chaque texte et document ;
- parcourir les diverses solutions et les outils nécessaires pour parvenir à des résultats fiables ;
- évaluer chacune d'entre elles est fortement recommandé. C'est l'étape qui marque le passage de l'analyse neutre à l'engagement individuel ;
- la structuration des idées : l'activité de synthèse exige l'élaboration d'un plan qui consiste en une observation/réflexion/action, généralement utilisé et conseillé. La première partie cherche à définir la situation, le contexte du sujet et formuler le problème. La deuxième aborde les différentes facettes du questionnement et l'ensemble des causes et des conséquences qui en découlent. La troisième étale les solutions proposées à partir d'une argumentation cohérente. Une introduction et une conclusion sont aussi exigées ;
- la rédaction de la synthèse : il ne s'agit pas de reproduire le style de l'auteur ou de paraphraser les textes, mais il est nécessaire de dire autrement, de reformuler dans un style personnel, correct et soigné les propos des autres, en mettant de côté les phrases longues et complexes, privilégiant donc les phrases courtes, simples, l'emploi du présent de l'indicatif qui véhicule l'objectivité scientifique. En tout, il est à réécrire son activité, et éviter de donner son opinion personnelle (ne pas employer le « je » et le « nous »). La rédaction doit être brève ; elle ne comporte que les informations et les idées principales tirées des documents et des textes exploités jugées utiles pour apporter des réponses fiables à la problématique. Elle élimine les détails et les informations accessoires. Il est demandé, dans cette étape, de confronter les différents points de vue, c'est-à-dire comparer en vue de dégager les points de divergences et de convergences à partir d'informations multiples (Ferréol, G., Flageul, N., 1996).

Nous venons de nous apercevoir que la synthèse montre la capacité de recherche documentaire, de compréhension, de mise en forme de ces documents ou textes variables, et valorise la réflexion pénétrante : analyse, interprétation, esprit critique... Elle illustre

également la qualité d'organisation et de structuration, la maîtrise du sujet, des concepts, et de la discipline dans laquelle s'inscrit cette thématique. Elle dévoile donc les aptitudes à s'exprimer, à trier les données et les informations.

Dans le même ordre d'idées, la synthèse permet de comprendre et de mettre en rapport les textes ou les données analysées, démontrer de l'objectivité dans le traitement des idées, de l'esprit critique, le degré de perfectionnement en langue (grammaire, orthographe...), le sens d'organisation, de cohérence, de raisonnement logique, et d'articulation des informations.

Les avantages de la synthèse

La synthèse devient un élément important dans la sphère professionnelle et institutionnelle, car elle est la plus appréciable de par ses nombreux avantages que nous tâcherons d'énumérer ci-après :

- elle exige du rédacteur la reformulation ou la reprise dans un style personnel les idées essentielles du travail ;
- elle capte l'attention du lecteur sur elles et l'invite à les retenir ;
- elle simplifie la lecture et la relecture rapide ;
- elle rend les documents ou les textes exploités plus communicant, donc plus opérationnels.

Les types de synthèses

Plusieurs types de présentation de synthèses sont à distinguer :

- synthèse unique en début ou en fin de travail (rapport de stage, mémoire de fin de cycle d'études...) (quelques pages) ;
- synthèse au début ou à la fin de chaque partie, chapitre ou section (une page) ;
- synthèse en marge ou en bas de chaque page (une phrase) (Camus, B., 1989)

Camus Bruno (1989) souligne que pour chacun de ces types, la synthèse doit apparaître de manière explicite :

- un caractère typographique nuancé ;
- des phrases encadrées ;
- des pages de couleurs distinctes que ce soit pour les synthèses totales ou partielles, afin de faciliter l'accès au lecteur, sans référence au sommaire ou table des matières ;
- onglets avec mention inscrite dessus.

Ce genre de travail est toujours conseillé et récompensé.

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. La synthèse est facultative dans un rapport de stage ou mémoire.
Oui
Non
2. Pour rédiger une synthèse, un seul texte est largement suffisant.
Oui
Non
3. Dans l'exercice de synthèse, la reformulation des propos des auteurs est fortement recommandée.
Oui
Non
4. Donner son propre point de vue, dans la synthèse, est toléré.
Oui
Non
5. Dans tous les cas de figure, la synthèse vise à répondre au questionnement initial de manière progressive.
Oui
Non
6. La synthèse se limite à la reprise des informations et des idées essentielles tirées de différents documents ou textes sollicités.
Oui
Non
7. La synthèse consiste à produire un nouveau texte logique avec une introduction et une conclusion.
Oui
Non
8. L'usage des mots de liaison est indispensable pour assurer la cohérence et l'enchaînement entre les idées, lors de la rédaction de la synthèse.
Oui
Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. La synthèse est facultative dans un rapport de stage ou mémoire.
Oui
 Non (elle est obligatoire)
2. Pour rédiger une synthèse, un seul texte est largement suffisant.
Oui
 Non (plusieurs textes sont recommandés)
3. Dans l'exercice de synthèse, la reformulation des propos des auteurs est fortement recommandée.
 Oui
Non
4. Donner son propre point de vue, dans la synthèse, est toléré.
Oui
 Non (il n'est pas autorisé de donner son avis sur le sujet)
5. Dans tous les cas de figure, la synthèse vise à répondre au questionnement initial de manière progressive.
 Oui
Non
6. La synthèse se limite à la reprise des informations et des idées essentielles tirées de différents documents ou textes sollicités.
 Oui
Non
7. La synthèse consiste à produire un nouveau texte logique avec une introduction et une conclusion.
 Oui
Non
8. L'usage des mots de liaison est indispensable pour assurer la cohérence et l'enchaînement entre les idées, lors de la rédaction de la synthèse.
 Oui
Non

Chapitre 3 : L'oral et ses techniques

Dans cette section, nous exposerons le deuxième volet de notre matière, en l'occurrence l'expression orale. Nous nous focaliserons, dans un premier temps, sur les différentes acceptions accordées à la langue orale et ses diverses caractéristiques qui se distinguent de celles de la langue écrite. Dans un second temps, nous envisagerons d'explorer les différentes activités et techniques propres à la langue et /ou expression orale.

1. Conception de l'oral et principes de base

Tout travail portant sur l'oral, nécessite un moment de réflexion sur la nature de ce phénomène, en vue d'abord de connaître et comprendre son acception véritable, y compris au niveau linguistique tout en s'informant des différents traits qui le singularisent des autres modes d'expression (l'écrit). Ensuite, nous nous interrogerons sur les modalités de son fonctionnement en salle de cours ; et en dernier, afin de distinguer la production correcte de cette forme d'expression (orale) dans ce milieu universitaire, nous ferons appel à un autre phénomène linguistique, incontournable au contexte du correct et de l'incorrect : la norme. A vrai dire, pour s'éloigner de tout type de jugement sur l'acceptabilité et l'inacceptabilité d'un énoncé oral, nous devons automatiquement nous référer à une norme linguistique de la langue orale, que nous tenterons d'aborder et d'explicitier à la fin de ce chapitre.

1- Considération linguistique de l'oral

La linguistique moderne a accordé la primauté à la langue parlée (caractère vocal du langage) avant la langue écrite (caractère graphique), en utilisant deux arguments majeurs :

- La parole est plus ancienne et plus répandue que l'écriture ; il y a des sociétés sans écritures.
- L'enfant apprend à parler avant d'écrire. Autrement dit, Les systèmes d'écritures connus sont fondés sur les unités de la langue parlée : les systèmes alphabétiques reposent sur les sons, les systèmes syllabiques sur les syllabes, les systèmes idéographiques sur les mots (SAUSSURE, 1916). « *Les signes du langage humain sont en priorité vocaux, que, pendant des centaines de milliers d'années, ces signes ont été exclusivement vocaux, et qu'aujourd'hui encore les êtres humains en majorité savent parler sans savoir lire. On apprend à parler avant d'apprendre à lire : la lecture vient doubler la parole, jamais l'inverse. L'étude de l'écriture représente une discipline distincte de la linguistique, encore que, pratiquement, une de ses annexes. Le linguiste fait donc par principe abstraction des faits de graphie. Il ne les*

considère que dans la mesure, au total restreinte, où les faits de graphie influencent la forme des signes vocaux » (MARTINET, 1965 :8).

Les systèmes d'écritures qui nous sont parvenus sont manifestement basés sur des éléments de la langue orale. Leur système alphabétique repose sur les sons et leur système syllabique repose sur l'ensemble de voyelles et de consonnes. Cette priorité accordée à la langue parlée confère à l'écriture un rôle second et représentatif. En fait, l'étude de l'écriture (utilisation de signes picturaux ou graphiques correspondant aux signes vocaux du langage) ne représente qu'une des annexes de la linguistique. Par principe, le linguiste fait abstraction des faits de graphie, contrairement à la grammaire normative fondée le plus souvent sur l'orthographe. *« En diachronie, la question de la priorité du langage oral sur le langage écrit ne se pose même pas. Il existe des civilisations orales sans traces écrites ; tout homme sait parler, mais non écrire ; l'écriture a été jusqu'à une époque récente le privilège d'une minorité ; l'enfant commence à parler trois à quatre ans avant d'écrire ses premières lettres, etc. Il ne s'agit donc jamais d'oublier que l'organe du langage est la voix humaine, son unité fondamentale le phonème. La Physiologie, la pédagogie, l'histoire des langues, la linguistique, toutes les sciences de l'homme concordent sur ce point » (CATACH, N. 1986 :20).*

Les travaux des chercheurs ont pendant longtemps porté sur la langue écrite. A la fin du XIX^{ème} siècle, les adeptes de la linguistique moderne se sont tournés vers l'étude de l'oral et de la langue parlée. Par ailleurs, en se constituant comme discipline autonome, la linguistique s'est démarquée de la tradition philologique selon laquelle la grammaire avait pour lien d'application les textes littéraires : l'objet d'étude s'est déplacé du produit de l'activité de langage que sont les textes d'auteurs vers le système abstrait des règles de la langue.

La philologie est à placer dans le domaine de l'interprétation, du commentaire des textes mais la langue en elle-même ne constitue pas l'objet d'étude principal, car la philologie débouche sur l'histoire littéraire, l'histoire des mœurs ou des institutions. La philologie, en s'attachant au texte écrit, oublie la langue vivante, la langue parlée par une communauté linguistique et concourt à la dépréciation de l'oral. Dans son chapitre (VI : 50), Ferdinand de SAUSSURE aborde la tyrannie de la lettre : *« [...] la tyrannie de la lettre va plus loin encore : à force de s'imposer à la masse, elle influe sur la langue et la modifie. Cela n'arrive que dans les idiomes très littéraires, où le document écrit joue un rôle considérable [...] La langue littéraire accroît encore l'importance imméritée de l'écriture. Elle a ses dictionnaires,*

ses grammaires ; c'est d'après le livre et par le livre qu'on enseigne à l'école ; la langue apparaît réglée par un code, ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux : l'orthographe, et voilà ce qui confère à l'écriture une importance primordiale. On finit par oublier qu'on apprend à parler avant d'apprendre à écrire, et le rapport naturel est renversé ».

Le code oral et le code écrit sont deux formes d'expression différentes, pour Saussure, l'oral est le plus important, il faut lui accorder la primauté. L'écriture, dans cette conception de la priorité de l'oral a un rôle second, purement représentatif même si elle conserve tout son prestige (au travers de la littérature, de l'apprentissage de la langue à l'école, de l'orthographe).

2- Particularités de l'oral

Dans la communication, l'oral a toujours précédé l'écrit et occupe une place prépondérante dans les relations humaines. L'enfant parle dans sa langue maternelle bien avant de savoir tracer ses premières lettres. L'étranger par exemple qui foule un sol francophone se trouve immédiatement confronté à la langue orale : questions du douanier à la descente de l'avion, recherche d'un moyen de transport pour se rendre à son hôtel, etc. (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). C'est pourquoi l'apprenant de FLE éprouve le besoin d'être rapidement capable de communiquer oralement, ce qui suppose l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression. Ces deux aspects de la compétence de communication sont en interaction incessante et continue.

Dans le cadre des approches communicatives, nous distinguons actuellement le système oral de la langue comme un système autonome régi par ses propres lois, distinctes de celles de la langue écrite (BOYER, BUTZBACH, PENDAN, 1990), ce qui nous amène à parler des particularités de l'oral. *« Si l'on établit un parallèle avec l'écrit, la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. En effet, lorsqu'on est devant un texte, on a toujours la possibilité de le relire que ce soit pour le comprendre ou pour le modifier si l'on est en phase de production. Rien de tel à l'oral »* (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :20). Dans une situation de la vie courante, nous pouvons faire répéter l'interlocuteur mais il n'est guère envisageable de le faire trop souvent ou systématiquement. En revanche, s'il s'agit de comprendre une information radiophonique, télévisée ou diffusée par un haut parleur dans le métro, une gare ou un aéroport, impossible de procéder à la répétition. De même, quand nous

nous exprimons, il est difficile de reformuler et de reprendre son énoncé jusqu'à ce que qu'il soit correct.

Pour Henri BOYER, Michèle BUTZBACH et Michèle PENDAN (1990), parler de système oral veut dire tenir compte à la fois de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis, c'est-à-dire : - des conditions d'émissions et de réceptions spécifiques incluant les composantes physiques et visuelles de la situation de communication ; - un discours syntaxique propre organisé avec des répétitions, des ruptures de constructions, des raccourcis, des hésitations, etc. - un découpage en unités significatives linguistiques et extra-linguistiques (groupes de souffle, phonèmes, mais aussi intonations, accents, rythmes et pauses, etc.) difficiles à transcrire ; - l'existence de facteurs sonores porteurs de sens quant aux intentions communicatives ou indicateurs de la situation, comme les qualités de la voix (tendues, agressives, accélérées, ou posées, douces, décontractées, etc.), les bruits externes et situationnels, les silences, la respiration, mais aussi des brouillages ou des interférences.

Nous pouvons regrouper ces différents facteurs en trois catégories.

A. Les traits de l'oralité

Dans la majorité des documents sonores, nous pouvons relever des traits communs qui permettent de les différencier des productions écrites similaires, et que BOYER, BUTZBACH et PENDAN (1990) appellent « traits de l'oralité ».

a- Les traits prosodiques

C'est tout ce qui se rattache aux pauses, aux accents d'insistance, aux modifications de la courbe intonative, le débit. « *Si l'on prend comme exemple les pauses, M. LEYBRE PEYTARD et J. L. MALANDAIN leur accordent quatre fonctions : une fonctions « syntaxico-sémantique » car les pauses opèrent des segmentations dans le discours, soulignant ainsi, parfois, son organisation syntaxique ; une fonction « sémantique et argumentative », car elles peuvent produire des effets d'emphase sur certaines unités ; une fonction « modalisante », car elles peuvent aider à comprendre l'attitude et l'état d'esprit du locuteur ; une fonction « sémiologique », en contribuant à la reconnaissance d'une situation de communication donnée »(DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :21).*

Les liaisons et les enchaînements

Plusieurs apprenants n'arrivent pas à différencier entre deux ou plusieurs phonèmes. Par exemple, pour certains étrangers en France, notamment les hispanophones, il leur est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que: « Ils ont peut-être envie » et « Ils sont peut être en vie » (confusion [S] vs [z]).

b- Les contractions

Ce genre de traits spécifiques à l'oral se trouve généralement occulté dans l'apprentissage et enseignement des langues, dans la mesure où les enseignants s'attachent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Or, « *dans toute conversation avec des francophones, les raccourcis sont nombreux* « *Y a qu'à y aller* » ; « *T'as compris ?* » ; « *J'sais pas* » ; « *Y vient pas ?* ». *On peut également ajouter les tronctions (ne pas donner le mot en entier)* : « *Le prof est absent* » ; ou « *ce soir, on dîne au resto* » » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :22).

c- Les hésitations, ruptures, etc.

Il s'agit des hésitations, ruptures de constructions, constructions inachevées, reprises et reformulations relatives à la linéarité de la chaîne parlée. « *Les hésitations et les réponses erronées, loin d'être des déchets dont il faudrait se débarrasser, sont les voies d'accès à ces fonctionnements : tout est comme moléculaire dans la pensée, petites masses. Un schème apparaît, disparaît, réapparaît avec un léger ou grand mais toujours net changement* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :23). Il est fréquent de commencer une phrase, de s'interrompre puis de la reprendre différemment. Par exemple : je pense que si... enfin nous pourrions dire que... (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005). Ainsi, Claire BLANCHE-BENVENISTE (1997 :24) considère la phrase comme « *un principe administrateur, qui sans cesse synthétise, permet de revenir en arrière et de faire un montage amélioré : arriver à faire tenir successivement ou ensemble ces éléments, à en tenir compte, à les varier, à les changer, à les reprendre, garder assez de maîtrise pour mettre fin aux raisonnements, pour juger, pour décider, quelle merveille ! Tout ce que ça suppose !* ».

Concernant « les phrases inachevées », certains linguistes les considèrent comme des choses aussi banales que les réponses à des questions, lorsque le verbe de la question n'est pas répété.

D'autres, parlent d'inachèvement lorsqu'un locuteur cherche, ou fait semblant de chercher un terme, intentionnellement ou non. Par exemple : « *Alors que, dans votre livre, euh, c'est*

beaucoup euh... ça parle pas tellement de la société actuelle » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :46).

D'autres encore, insistent sur les échecs, qui obligeraient à changer de construction. Ainsi un locuteur abandonne sa tentative de définition, *le droit d'entrée c'est ...*, pour procéder par des exemples, tu achètes, tu paies: « - *Alors, le droit d'entrée, c'est... Tu achètes. Tu paies dix, dix briques de droit d'entrée. Puis, après, tous les mois, tu donnes un pourcentage* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :46).

d- Les interjections et mots de discours

Ce sont des mots qui ont un caractère propre à la plupart des échanges oraux comme « *ben, hein, euh, quoi, bof, ah* » (BOYER, BUTZBACH, PENDAN, 1990 :92).

e- Les parasitages (bruits de fond)

Dans un discours, nous n'avons pas toujours la possibilité de pouvoir s'entretenir dans une atmosphère calme, propice à la bonne réception de la parole ou à la concentration sur le discours de l'autre. Plusieurs conversations ont lieu dans la rue, dans un café, dans un restaurant ; il faut donc tendre l'oreille et faire abstraction des bruits environnants. La majorité des méthodes FLE (français langue étrangère) tiennent compte de cet aspect de la situation de communication et proposent des exercices d'écoute et de compréhension de type « micro-trottoir » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23).

f- Les interruptions de parole et les conversations croisées

Ce sont des phénomènes très fréquents entre les locuteurs. Claire BLANCHE-BENVENISTE (1997) montre comment les locuteurs peuvent interrompre le fil de leur discours, mettre en mémoire la partie déjà dite, placer des incidentes, et reprendre le fil. Les incidentes sont rares dans les conversations, et plus fréquentes dans les monologues. Elles portent souvent sur le choix d'un mot, comme dans l'exemple ci-dessous où une dame âgée glose sur le nom d'un cinéma (l'incidente est placée entre parenthèses) : « *Il y avait, sur la plaine, le Majestic, (il me semble qu'il s'appelait le Majestic), et le Mondain sur le boulevard Chave* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :22). Les incidentes peuvent, également, venir se brancher sur du discours direct, par exemple : « *Il me montre son pantalon, qui avait des pièces au fond, et il me dit : « Si vous étiez moins*

élégant », (parce que moi, j'usais mes affaires de jeune, quoi), « eh bien vous arriveriez à la fin du mois » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :22).

L'usage massif d'incidentes donne l'impression que le locuteur peut mener de front plusieurs énoncés qui s'entrecroisent comme autant d'instruments différents. Le discours n'est plus alors une construction linéaire.

B. Le jeu social

Il s'agit des accents régionaux, sociaux, registres de langue et implicites culturels.

a/ Les accents régionaux

Le français est varié d'une région à une autre ; un « *étranger qui arrive en France n'entendra pas exactement le même français selon qu'il séjournera à Marseille, Toulouse, Clermont-Ferrand, Lille, Strasbourg ou Paris* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23). En effet, l'étranger peut percevoir une langue soit chantante, soit gutturale, « pointue » ou encore chuintante. Par exemple en Bourgogne, le français sera guttural ou roulé ; le « e » final sera muet ou prononcé (dans le sud par exemple). La région parisienne connaît une multitude d'accents : l'accent des Français d'Algérie ou « pied-noir » ; l'accent « beur », c'est-à-dire celui de certains jeunes français de souche maghrébine ; et tous les accents régionaux du moment qu'un bon nombre de parisiens sont originaires de province.

b/ les accents sociaux

« *Les recherches sociolinguistiques des années 1980 ont cherché des corrélations plus raffinées entre faits linguistiques et catégories sociales. Une terminologie nouvelle, née des recherches sur les créoles et les pidgins, a systématisé certaines distinctions : dia-topiques (selon le lieu) dia-chroniques (selon le temps) dia-stratiques (selon les différences sociales) dia-phasiques (selon les registres)* » (BLANCHE-BENVENISTE, 1997 :51). La société française comporte plusieurs accents qui divergent d'une couche sociale à une autre ; « *on peut distinguer l'accent « BC-BG » (bon chic-bon genre) des classes sociales aisées du 16^{ème} arrondissement de Paris ou de Neuilly et l'accent des jeunes des quartiers populaires de certaines banlieues* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23).

c/ les registres de langue

Nous nous exprimons de façon différente selon que l'on s'adresse à un membre de sa famille, à un enfant, à une personne âgée, à un ami, à un auditoire ou à un supérieur hiérarchique. En effet, une même personne modulera son niveau de langue en fonction des situations et des interlocuteurs auxquels elle s'adresse. « *La situation de communication déterminera le choix du registre de langue : entretien d'embauche, intervention dans une réunion, exposé face à un public, conversation à bâtons rompus dans un café ou dispute avec un voisin* » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :23).

Le français distingue quatre principaux niveaux de langue : soutenu, courant, familier et argotique. « *Chacun est marqué à la fois sur le plan syntaxique et lexical. Dans le premier cas, on peut mentionner l'altération des tournures interrogatives et négatives : « Vous habitez où ? », « Tu fais quoi ce week-end ? », « Je crois pas », « J'ai pas d'argents ». Certains pronoms personnels sont tronqués de leur phonème vocalique comme la chute du « u » [Y] dans « T'es content ? En ce qui concerne le lexique la langue française dispose d'une grande richesse de vocabulaire. Ainsi on peut dire « ça ne me fait rien » ou « ça m'est égal » (français courant) ; « je m'en moque pas mal » ou « ça me fait ni chaud ni froid » (langue familière) ; « je m'en fiche » (langue argotique) ou « je m'en fous » (vulgaire) » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 : 24). Même les jeunes possèdent leur propre langue qui est une marque d'appartenance à un même groupe et comme un emblème de solidarité. C'est une langue qui évolue très vite avec des expressions à la mode qui comporte dans la majorité des cas des termes courants auxquels est attribué un sens nouveau : « C'est trop », « Tu m'étonnes ! » (En fait celui qui parle n'est pas du tout étonné), « Ça craint ! », « Il est grave ! ». Le verlan, c'est-à-dire le français à l'envers, est très utilisé depuis plusieurs années : « c'est ouf » pour « c'est fou » ou « une teuf » pour « une fête » (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).*

d/ Les implicites culturels

Ce sont des références culturelles difficiles à percevoir pour un étranger mais tout à fait claires pour un locuteur français natif. Parmi ces références nous pouvons citer : les slogans publicitaires, phrases de personnalités, répliques de films, citations littéraires, etc. Citons, par exemple la fameuse phrase « Je vous ai compris » dite d'un ton solennel faisant ainsi référence aux propos du Général de Gaulle. « C'est votre dernier mot ? » est une question répétée de l'animateur d'un jeu télévisé ; « l'enfer c'est les autres » (Jean-Paul SARTRE, Huis clos) (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005).

C. Le corps

La communication orale n'est pas réalisée par le fait de parler qui par définition est strictement verbal, mais par le fait de dire qui a recours à d'autres procédés tels que le geste, l'expression faciale ou la mimique, etc. C'est-à-dire des éléments visuels (WIDDOWSON, 1978). Mary-Annick MOREL (2005) considère la mimique-gestuelle comme partie intégrante de la langue -et plus précisément d'une langue particulière- et qu'on ne saurait parler du geste en tant que phénomène « paraverbal » ou « co-verbal », ni parler d'invariants qui transcenderaient la diversité des langues et des cultures. Les mimiques-gestuelles doivent être étudiées comme partie intégrante d'une langue dans son usage oral.

La gestuelle

« *La plupart du temps le geste anticipe légèrement sur la séquence sonore* » (MOREL, 2005 :11). Il est donc important de sensibiliser les apprenants à cette composante de la communication orale pour leur permettre d'interpréter de façon correcte les gestes de leurs interlocuteurs et leur éviter d'avoir eux-mêmes des gestes déplacés ou non compris. Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et Dominique GODIN (2005) montrent qu'en France, un haussement d'épaules peut exprimer le doute, l'agacement ou encore le désintérêt. Or, un même geste peut avoir une signification différente selon les cultures.

Les mimiques

Des émotions et des sentiments peuvent transparaître facilement sur le visage des apprenants d'une langue lorsqu'ils sont amenés à communiquer oralement. « *Un froncement de sourcils, une moue de dépit, un sourire ironique, des yeux agrandis, peuvent aisément se substituer à un énoncé* ». (DESMONS, FERCHAUD, GODIN, 2005 :25).

La proxémie

Les contacts physiques entre les locuteurs, la distance entre les personnes, jouent un rôle considérable dans la communication orale.

L'oral dans la salle

L'apprentissage d'une langue étrangère, sous son aspect oral, revêt plusieurs finalités, y compris dans une salle de langue où le discours fonctionne de façon à part entière. Dans le système éducatif algérien, la langue française vise à établir des objectifs multiples en fonction

des compétences à construire, pour chaque niveau d'étude. Le programme scolaire de la troisième année secondaire accorde à la langue orale une place spécifique, différente des autres parties de la langue, à savoir la phonétique en tant que composante fondamentale de la langue parlée, la grammaire et le vocabulaire qui sont indispensables à toute communication qu'elle soit orale ou écrite dans la mesure où elles assurent la compréhension et la cohérence du discours.

La communication orale dans la salle de cours

Comment l'oral est-il enseigné ?

Enseigner à communiquer en langue étrangère amène à s'interroger sur la présentation de l'oral en salle et la nature des échanges verbaux. De nombreux chercheurs ont mis l'accent sur la communication orale dans une situation pédagogique et ont ouvert la voie à l'étude de la communication généralement limitée aux entretiens et débats entre professeur et apprenant. Ils se sont intéressés au parler et aux réactions dans la salle ; « *la présentation de la langue dans la salle, centrée sur l'usage, peut parfois entraîner un emploi inapproprié de la langue parlée* » (WIDDOWSON, 1978 :15). A vrai dire, dans une salle de langue, les chercheurs constatent qu'un schéma canonique, spécifique au départ aux enseignements ou méthodes traditionnelles et directes (MOIRAND, 1990), domine encore largement :

Sollicitation de l'enseignant→réponse de l'apprenant→réaction évaluative de l'enseignant.

« *Nous pourrions insister sur le fait que la réponse est en général préconstruite dans l'esprit de l'enseignant, dont la sollicitation vise au fond à faire retrouver des variétés qu'il détient déjà* » (MARTINEZ, 1996 :39). C'est dans cette perspective que WIDDOWSON (1978) parle de l'inappropriation de l'emploi de la langue parlée, à une situation, et l'inappropriation de la forme au contexte linguistique, en salle de cours. Ce qui fonctionne de façon appropriée en terme d'emploi est la situation produisant un énoncé accompli en même temps qu'un acte : expliquer, donner un commentaire ; pour ce qui est de l'explication, le locuteur (apprenant ou enseignant) décrit ce qu'il fait, car il pense que ce n'est pas évident. Pour ce qui est du commentaire, le locuteur informe quelqu'un qui n'est pas présent de ce qui se passe. Ce sont donc des présentations de quelques conditions situationnelles appropriées permettant aux énoncés de la forme considérée d'être véritables exemples d'emploi et non simplement comme des exemples d'usages.

Cependant, dans le cas d'un enseignant qui prononce un énoncé tout en accomplissant l'action à laquelle il réfère, aucune de ces conditions n'est remplie : ce qu'il fait est évident, donc nulle explication n'est requise ; chacun peut avoir clairement ce qu'il est en train de faire : par conséquent, un commentaire ne s'impose pas. L'énoncé présenté est alors moins un exemple d'usage (système) et non d'emploi (actualisation). Il s'agit d'une illustration de la langue mais non de son actualisation en une communication (WIDDOWSON, 1978).

C'est ainsi que maints chercheurs considèrent les discussions, dans beaucoup de classes, comme ressemblant à des séances de psittacisme (MARTINEZ, 1996), où se succèdent questions et réponses, sans que les apprenants voient la logique de l'activité qui leur est demandée. La communication dans la salle de langue se consacre à donner des consignes, corriger, évaluer, faire parler. Le professeur, comme l'a confirmé Sophie MOIRAND (1990), pose toujours des questions sur des textes authentiques, voire sur des dialogues qui ne sont pas des demandes d'informations, mais qui visent à faire parler les apprenants pour s'assurer qu'ils ont compris ou qu'ils savent dire en langue étrangère ce qu'ils savent déjà dire en langue maternelle (contrôle de la compétence linguistique).

Pour le professeur, il s'agit de pratiquer la communication du moment que le document est authentique et qu'il ne fait que proposer des activités de repérage et de prise de conscience aux apprenants afin de développer leur compréhension et de les pousser à parler, à s'exprimer. Les enquêtes menées sur les cours de langue *« montrent à quel point les questions posées et les réponses attendues se focalisent sur le système plus que sur la communication : la communication dans la classe a de fait sa propre authenticité, verbale et aussi non verbale ; geste du professeur pour faire employer un pronom ou un pluriel, mimique pour évaluer ou faire répéter, échanges non verbaux entre les apprenants pour s'entraider ou se corriger »* (MOIRAND, 1990 :38). C'est dans ce sens qu'une dimension métalinguistique peut être décelée dans le discours des apprenants et des professeurs, et qui semble *« inévitable dans une approche communicative où l'on encourage l'apprenant à réfléchir sur son propre apprentissage afin de le prendre en charge, à prendre conscience des valeurs pragmatiques des énoncés et des régularités interactionnelles, à analyser les conditions de production et à conceptualiser les notions »* (MOIRAND, 1990 :38).

La tendance interactionniste, c'est-à-dire celle qui met l'accent sur le développement des processus interpersonnels dans la salle, vise à créer un climat propice au travail, et à développer le travail en groupe. Bien entendu, les relations : apprenant, enseignant et

contenus sont incapables de rendre compte de la réalité de l'enseignement des langues en général et du fonctionnement de la communication, des échanges et des conversations en salle en particulier (MARTINEZ, 1996). Or, enseigner à communiquer dans une salle de langue introduit automatiquement, selon Moirand (1990), dans le cours de langue, le travail en groupes. Nous nous apercevons que les apprenants impliqués dans une tâche commune font appel, pour la mener à bien, à des stratégies particulières dès qu'ils perçoivent un décalage entre leurs besoins de communication et leurs capacités communicatives : il s'agit d'arriver à faire passer son point de vue, discuter celui des autres, accepter de se corriger, corriger les autres, etc. Toutes ces stratégies de communication verbales et non verbales qualifiées souvent de compensatoire, de reformulation, de sollicitation, sont incontournables lors de l'actualisation d'une compétence de communication.

« *La classe est un milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel. Son organisation, sa dynamique, ses discours, objet de nombreuses analyses, font ressortir justement l'importance des rôles respectifs et des schémas et routines mis en œuvre par l'enseignant : questionnement, évaluation, reformulation, rappel à une centration prioritaire sur le code* » (MARTINEZ, 1996 :40). Il faut noter à cet égard l'utilité de décrire des discours entre natifs et étrangers (MOIRAND, 1990), car un apprenant étranger donne lieu à des stratégies discursives différentes de celles qu'il aurait adoptées face à un natif du genre simplifications, hypercorrections, paraphrases, changements intonatifs et rythmiques. Ce sont des activités de production que l'apprenant doit gérer et interpréter en dehors du cours de langue en vue de les généraliser et par rapport auxquelles il doit s'évaluer perpétuellement. « *Il paraît donc important de les intégrer dès l'élaboration des programmes d'enseignements* » (MOIRAND, 1990 :40).

MARTINEZ (1996) ajoute l'intérêt des techniques du journal d'apprentissage (ou de bord) et la vidéoscopie. La première permet à l'apprenant d'établir une prise de distance, une réinterprétation, et même un dialogue entre les partenaires de l'interaction et exiger des apprenants une observation guidée du cours qu'il suit. La seconde technique paraît un outil et un moyen indispensable et très bénéfique, mais malheureusement moins utilisé.

Une priorité nouvelle à l'oral

Quelle est la véritable place accordée à l'oral dans les méthodologies d'enseignement ?

« La langue orale a occupé une place importante dans les méthodologies modernes et constitué souvent le point de départ de l'apprentissage. Cette situation avait évolué dans les vingt dernières années » (MARTINEZ, 1996 : 91). D'un côté, la description de l'oral a fait l'objet de nombreuses recherches qui mettent l'accent sur les marques d'écart par rapport à la norme ; « on voyait se renforcer, dans l'enseignement des langues et surtout dans la classe, une attitude de dévalorisation d'un oral authentique » (MARTINEZ, 1996 :91). De l'autre côté, l'oral a éventuellement pris toute son autonomie par rapport à l'écrit, auquel l'école le subordonnait généralement ; ceci se trouve bien représenté dans les dialogues comme support initial de certains contenus exposés dans des leçons. « Presque tous les exercices de rédaction suggérés par les méthodes des années 60 ont pour support premier un dialogue » (COSTE, 1977 :91).

La mise en relation du dialogue et de l'expression écrite a été le résultat d'une méthodologie audio-visuelle qui accorde un intérêt particulier à la mise en situation d'échanges de face à face. A vrai dire, dans certains cas, des travaux en classe portent sur une reformulation à l'écrit : transposition, distanciation, mise en discours, c'est-à-dire à partir d'un dialogue en « je-tu », une suite de phrases écrites se produisent sur le mode de « il » ; les normes que l'on retrouve dans la salle sont celles qui prévalent pour la rédaction, genre réglé où ni la position du scripteur et du destinataire ni l'intention de la prise d'écriture ne sont jamais explicités ; *« l'écrit relève simplement d'une pratique scolaire rituelle, n'ayant même plus l'ancrage de simulation que proposaient les entraînements rhétoriques classiques (la prosopopée, l'épithalame ou l'épithaphe se donnent au moins le prétexte de destinataires et de circonstances énonciatives précises !) » (COSTE, 1977 :93). Il faut donc savoir au moins qui écrit, à qui et pourquoi « fondamentalement, l'écrit se trouve ainsi lui aussi mis en situation, réintroduit dans des schémas et des conditions de communication qui aient crédibilité et validité » (COSTE, 1977 :92).*

Dans cette perspective, l'écrit va peu à peu se détacher de l'oral et être replacé dans ses fonctions particulières. *« Lentement, le passage à l'écrit va faire place à une redécouverte et une reconnaissance de la diversité des pratiques scripturales dans leurs contraintes et leurs latitudes sociales autant que dans leurs caractéristiques linguistiques, ces dernières étant elles-mêmes mieux analysées grâce à de nouveaux outils de description. L'oral n'y perdra pas pour autant » (COSTE, 1977 :92). Nous pourrions alors parler d'autonomisation de l'oral tout autant que d'autonomisation de l'écrit. Car cet oral est dominateur de méthodologies diverses d'enseignement des langues étrangères, à savoir directe, audio-orale, audio-visuelle*

et communicative. En ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère, la promotion de l'oral dans la salle de cours, a fréquemment été celle d'un oral pédagogique et pédagogisé (COSTE, 1977), c'est-à-dire standardisé et normalisé dont la fonction continue à lui donner des allures artificielles; dépendante d'une représentation pédagogique, parfois condamnée et persistante de l'écrit.

Cependant, les pratiques de classe se multiplient beaucoup plus du côté de la compréhension et même de la production du genre, entretiens, jeux de rôles et simulation introduisant résolution de problèmes ou décision à prendre, récit, etc. L'oral est donc souvent associé à l'écrit dans plusieurs activités et tâches de classes, rappelle MARTINEZ (1996), avec une évolution naturelle de plus en plus d'une pédagogie intégrative. Ainsi, la créativité de l'apprenant, sa capacité à produire des énoncés personnels, intervenant dès le début de l'apprentissage, suscite l'acquisition d'une bonne prononciation ; ceci donnerait à la phonétique un autre aspect avec un rôle retrouvé de l'analyse contrastive et de la phonétique corrective. Les exercices au laboratoire de langues, également, où l'enseignant a la possibilité d'entretenir un dialogue avec l'apprenant en plein travail ; une façon de détendre l'apprenant après une période fastidieuse due au travail.

La prononciation semble relever alors d'une technique de l'imitation, d'exercices systématiques ou d'explications phonétiques. Il faut associer la prise de conscience de l'importance de l'oral : phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase, etc. et activités de remédiation plus ou moins systématiques en fonction des objectifs recherchés et des difficultés communicatives éprouvées (MARTINEZ, 1996). Bien évidemment, ce sont les méthodologies audio-orales, audio-visuelles et directes, fortement soutenues par la linguistique, qui mettent l'accent sur l'oral présenté comme objectif premier et moyen de l'apprentissage, et lui accordent une place sans conteste. « *Les caractéristiques codées de l'oral sont désormais inventoriées (du moins les plus patentes) et intégrées à la charge d'apprentissage, qui s'alourdit d'autant. Et comme ces marques spécifiques (au plan phono-morphologique) se trouvent être l'objet des premiers enseignements (priorité à l'oral !), les méthodes audio-orales et audio-visuelles qui jouent le jeu d'une introduction différée de l'écriture* » (COSTE, 1977 :89).

En premier lieu, les méthodologies de type direct accordent la primauté à l'oral, en procédant à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Un dispositif est destiné à un large emploi de l'oral avec un vocabulaire

limité ; la gestuelle, le mime et la verbalisation par l'enseignant sont les adjuvants de cette méthode. L'apprenant est amené à répéter, assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation, de façon à le faire penser dans la langue étrangère ; objet d'apprentissage. En d'autres termes, cette méthode insiste sur le fait que le groupe de langue vivante doit être vivant, que les apprenants sont là pour prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter.

En deuxième lieu, l'approche audio-orale qui trouve son origine dans de nombreux travaux de linguistique appliquée a pour objectif de donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues notamment étrangères, centré sur l'oral et la mise en situation des contenus pendant l'apprentissage. « *La méthodologie découlera de ces prémisses, entre 1930 et 1960 environ, en insistant sur la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés* » (MARTINEZ, 1996 :55). Dans la méthodologie audio-orale, la notion de situation et celle de structure linguistique prennent une importance considérable, voire comparable à celle de la priorité accordée à l'oral. Il se trouve que grâce à cette méthodologie, l'enseignement de certaines langues étrangères tel que l'anglais (MARTINEZ, 1996), ont vécu une considérable expansion et une large diffusion dans plusieurs pays du monde pendant des décennies, alors que d'autres axes didactiques se sont déjà ouverts.

En somme, la méthode audio-orale doit son expansion à l'utilisation de plusieurs techniques : le magnétophone, le laboratoire de langue, les exercices structuraux intensifs, un vocabulaire qui répond au besoin immédiats de la leçon.

En troisième lieu, les méthodologies audiovisuelles élaborées entre 1950 et 1970 environ ont pour bases théoriques la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Les situations créées présentent des éléments linguistiques. Ce sont des situations qui tournent autour d'un thème, d'une petite histoire, fixée sur un film ou une bande dessinée, associée à un enregistrement magnétophonique. L'approche audiovisuelle est axée sur la primauté accordée à l'oral ; à une parole plus proche de la réalité sociale, facilitée par l'utilisation de documents authentiques (images et textes : carte, formulaires, photos, tableaux, publicités, etc.) (MARTINEZ, 1996). Elle laisse une grande autonomie à l'apprenant et à sa créativité personnelle.

En résumé, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle est une théorie linguistique structurale, inspiré de la linguistique de la parole de Charles Bally : elle accorde une priorité résolue à l'oral, en intégrant fortement des moyens audiovisuels ; c'est une méthode fondée sur une théorie de l'apprentissage basée sur une structuration des stimuli optimaux (exercices behavioristes) ; elle répond à une conception globale de la communication ouverte sur la pratique sociale (MARTINEZ, 1996).

En dernier lieu, l'approche communicative est née à partir des années 70, en vue de répondre aux nouvelles exigences institutionnelles. Les échanges en forte augmentation et les nécessités de l'enseignement des langues ont, perpétuellement, évolué. C'est ainsi qu'une nouvelle doctrine a commencé à se constituer autour de l'approche communicative. Celle-ci est axée sur l'acquisition d'une compétence de communication. L'acte de communication est constitué de plusieurs maîtrises : une composante linguistique qui s'élargit au paralinguistique (gestuelle, mimique, etc.) ; discursives relatives à des messages organisés et orientés par un projet ; une composante référentielle en se rapportant à une expérience scientifique du monde ; et socioculturelles, c'est-à-dire tout ce qui est règles sociales et normes de l'interaction.

Bien entendu, l'approche communicative de l'enseignement des langues vise à comprendre le discours oral, à parler, à lire et à écrire (WIDDOWSON, 1978 :11). Elle peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés afin d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée (MARTINEZ, 1996), c'est-à-dire « *lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments* » (MARTINEZ, 1996 :77).

Grosso modo, des didacticiens et chercheurs furent alors persuadés que l'enseignement et/ou apprentissage d'une langue sera meilleur si nous nous en servons pour réaliser des suites ou séries d'actions cohérentes entre elles, d'où la prééminence à l'oral. « *Ainsi monolithisé, l'oral va servir de répondant et de remplaçant à l'écrit d'autant : par un mouvement de bascule quasi pendulaire, l'oral devient l'objectif et le moyen de l'apprentissage* » (COSTE, 1977 : 88).

La norme du français oral

Il convient de compléter ce qui vient d'être dit sur l'oral et la considération pratique de ce qui se dit et de ce qui ne se dit pas, par l'incontournable question de la norme. « *Le mot norme vient du latin norma qui signifiait au sens propre, "équerre", et au sens figuré, "règle, loi" » (ROBERT, 2002 :116). La norme désigne en linguistique un ensemble de règles ou de « recommandations déterminées par une partie de la société et précisant ce qui doit être retenu parmi, les usages d'une langue afin d'obtenir un certain idéal esthétique ou socioculturel » (ROBERT, 2002 : 116).*

Le rapport de la parole à la norme laisse comprendre comment s'exercent les normes sur les discours normatifs qui jouent un rôle dans les procès de communication. Mais de quelle norme parle-t-on lorsque l'on dit "bien parler" ? Quel critère est valorisé dans l'apprentissage de la production ? Est-ce la construction du discours, la qualité de la prononciation ou le choix du lexique ? Quelle description ou quel modèle linguistique le détermine ou doit-on juste parler d'acceptabilité ? (BERTRAND, SCHAFFNER, 2010). Ceci signifie une pluralité de normes qui suppose une pluralité de descriptions. A vrai dire, tout locuteur natif, migrant ou étranger se trouve placé dans une situation de variation de la parole qui se diversifie selon le contexte et la relation interlocutive. Ce sont les tonalités énonciatives et les usages qui sont, comme le montrent Olivier BERTRAND et Isabelle SCHAFFNER (2010), très variés : ils vont d'un langage surveillé à l'écrit oralisé, en passant par des langages spontanés destinés à provoquer, où se mêlent argot, violence verbale, langage de la rue et d'adolescents. Les technologies informatiques (mail, chats par Internet, SMS) ajoutent leur part de transformations langagières à ces formes de transgression et de subversion.

« *Le langage parlé continue de se développer ; sa modernité s'étend dans le monde aussi bien intellectuel qu'ordinaire et confère à l'oral une place finalement de plus en plus importante. De fait, les zones frontières, entre les parlers et les représentations sociales (et scolaires) sont de plus en plus insaisissables et mouvantes à l'heure où le plurilinguisme s'étend lui aussi toujours plus » (BERTRAND, SCHAFFNER, 2010 :170). Aucun locuteur ne s'exprime de la même façon dans une même journée ; les brassages sociaux et culturels multiplient la relation à la langue et rendent la diversité exponentielle, engendrant des malentendus communicationnels.*

Dans le même ordre d'idées, une langue n'est pas un modèle fini. Nous y observons des variations régionales, sociales, individuelles, sans compter que le français oral, comme le

faisaient remarquer DESMONS, FERCHAUD et GODIN (2005), subit en permanence des influences externes et que celui d'aujourd'hui n'est pas tout à fait le même que le français d'il y a dix ans. Le sujet parle selon les situations qui se présentent à lui. Par conséquent, *«le choix de la norme d'un discours est fonction du destinataire qui choisit le registre qui lui convient selon la situation de communication »* (ROBERT, 2002 :116).

Devant toutes les variétés du français, les enseignants se trouvent dans l'obligation de présenter de façon explicite, à leur groupe d'apprenants, une variété convenable de référence. En fait, les enseignants prennent pour modèle le français standard à leurs apprenants. *« Un professeur, dans l'exercice de ses fonctions, utilise de préférence une langue standard, voire soignée, contrairement à une langue familière, populaire, voire argotique qu'il connaît et réserve à ses discussions entre collègues et familiers »* (ROBERT, 2002 :116).

La norme pédagogique consiste à considérer comme correct tout énoncé ou toute forme appartenant au *« mythique français standard »* (PORQUIER, 1977 :25). En d'autres termes, en classe, il n'existe qu'une seule langue, qui tend à se rapprocher de celle utilisée dans la vie de tous les jours, comme le précisent davantage RICHTERICH et SCHERER (1975), mais qui reste soumise à des contraintes pédagogiques qui la neutralisent et lui interdisent toute variété de registre. C'est ce qu'on appelle le français standard. C'est celui que l'on entend à la radio, à la télévision, ou celui de la presse écrite. Le français standard peut être également défini comme *« la variété socialement valorisée que la majorité [...] des francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle »* (BARIBEAU, LEBRUN, 2000 :10).

L'école a pour mission principale d'amener les apprenants à la maîtrise de la langue standard parlée et écrite. *« Il ne s'agit pas de condamner les usages non standard, mais de leur opposer la connaissance et l'utilisation naturelle des usages standard. En fait, l'école a pour objectif de former des caméléons linguistiques, des locuteurs capables de passer d'un registre à l'autre avec compétence et naturel, en langue parlée et en langue écrite »* (BARIBEAU, LEBRUN, 2000 :10).

En clair, pour déterminer l'objectivité dans l'analyse des pratiques orales notamment en salle de langue, il est capital de se référer à une règle linguistique ; c'est pourquoi nous l'avons introduite et expliquée dans ce chapitre afin d'assurer une certaine fiabilité dans notre travail de recherche, dans les chapitres qui vont suivre (analyse des données de l'enquête).

Dans ce chapitre, nous avons essayé, dans un premier axe, d'exposer de manière précise et concise tout ce qui se rapporte à la conception de l'oral, à savoir son acception sur le plan linguistique et ses traits spécifiques. Comme nous avons porté également notre attention sur la place réservée à l'oral et ses composantes principales, que nous avons jugée réduite et mineure pour des méthodes qui se veulent énonciatives. C'est ainsi que nous avons pensé à introduire la notion de norme pour l'oral.

Dans un deuxième axe, Nous avons abordé les différentes épreuves et techniques propres à la langue orale. Dans ce même sillage, nous avons pris comme exemple l'exposé oral, la discussion et la lecture à haute voix.

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. L'oral et la parole renvoient précisément au même concept.
Oui
Non
2. L'enseignement de l'oral se base principalement sur l'analyse des actes de langage.
Oui
Non
3. D'un point de vue historique, la méthodologie directe est la première à se focaliser sur l'enseignement de l'oral.
4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle donne à l'oral la primauté résolue de son enseignement
Oui
Non
5. La norme du français oral dans les salles de cours est le type de français utilisé entre amis et au sein de la famille.
Oui
Non
6. Il existe un seul registre ou niveau de langue que nous sommes amenés à utiliser dans les différentes situations de communication qui se présentent à nous.
Oui
Non
7. Le système scolaire et/ou universitaire récuse le recours au langage de la rue même dans la communication orale.
Oui
Non
8. L'oral présente des particularités autres que celles de l'écrit, comme les hésitations, les chevauchements, les allongements vocaliques.
Oui
Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. L'oral et la parole renvoient précisément au même concept.
Oui
✓ Non (La parole se distingue de l'oral car elle constitue un acte individuel).
2. L'enseignement de l'oral se base principalement sur l'analyse des actes de langage.
✓ Oui
Non
3. D'un point de vue historique, la méthodologie directe est la première à se focaliser sur l'enseignement de l'oral.
✓ Oui
Non
4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle donne à l'oral la primauté résolue de son enseignement.
Oui
✓ Non (Elle favorise et privilégie dans un premier moment son enseignement).
5. La norme du français oral dans les salles de cours est le type de français utilisé entre amis et au sein de la famille.
Oui
✓ Non (C'est le français standard qui est privilégié car il est le plus correct).
6. Il existe un seul registre ou niveau de langue que nous sommes amenés à utiliser dans les différentes situations de communications qui se présentent à nous.
Oui
✓ Non (il en existe principalement quatre).
7. Le système scolaire et/ou universitaire récuse le recours au langage de la rue même dans la communication orale.
✓ Oui
Non
8. L'oral présente des particularités autres que celles de l'écrit, comme les hésitations, les chevauchements, les allongements vocaliques.
✓ Oui
Non

2. L'exposé

L'exposé est un exercice qui permet d'apprendre à prendre la parole en public. L'expression orale est une épreuve qui procure du pouvoir à ceux qui savent s'en servir, elle est un élément d'apprentissage privilégié par de nombreuses méthodologies de l'enseignement, alliant du verbal et du paraverbal. L'exposé est régi par des règles spécifiques que nous tenterons d'explicitier dans ce qui va suivre.

Pour préparer un exposé, il est nécessaire de maîtriser les phases de la recherche bibliographique. Celle-ci consiste, d'abord, à déterminer l'objet de la recherche en délimitant des informations et des idées qui reposent sur un questionnement. Chercher, ensuite, de la documentation (en ligne, centres bibliothécaires...), en relation directe avec l'objet, dans le but de l'explorer. Il s'agit de savoir faire le tri entre une documentation spécialisée et générale, et ne retenir de ce fait que celle qui vise directement l'objet. De plus, les données recueillies dans ces documents sélectifs doivent être résumées dans un style personnel ; ce qui conduit inévitablement, au milieu de la documentation foisonnante, à l'élaboration d'un plan de travail pour organiser et structurer la multitude d'informations collectées, il contient une introduction, un développement et une conclusion. La communication est, enfin, la dernière phase de la recherche. Elle vise à transmettre et à vulgariser ses propres connaissances du sujet exploité. Il est conseillé d'utiliser des phrases courtes, éviter de reprendre de manière identique les phrases du textes, employer le présent de l'indicatif qui véhicule la vérité générale, pour plus de crédibilité, argumenter et illustrer les idées par des exemples clairs, puisés de la culture commune.

Cette dernière phase est très décisive. Pour la réussir, de nombreux paramètres, en plus du verbal, entrent en jeu. En effet, les éléments paraverbaux jouent un rôle prépondérant et déterminant dans la communication des données déjà préparées devant un auditoire.

La voix

Avant de songer à communiquer son contenu, il est impératif de savoir que l'auditoire est attiré ou irrité par le timbre de la voix. Cette dernière ne doit pas être basse, dominante, il suffit de s'assurer qu'elle est suffisamment audible, c'est-à-dire les personnes assises au fond de la salle entendent bien, tout en évitant dans la mesure du possible les bredouillements ou les ânonnements qui entravent profondément la présentation. Le débit de la voix est également pris en considération lors de la prestation. Un débit rapide peut être vu comme une

marque d'agitation et de fébrilité, alors que le débit lent peut engendrer de l'ennui et de l'endormissement ; donc il faut adopter un débit juste moyen, qui n'est ni lent, ni rapide.

Il faut accorder suffisamment attention aux intonations, aux inflexions, aux pauses et aux silences qui démontrent de l'intérêt porté à certains énoncés par rapport à d'autres. On vient de s'apercevoir que la manipulation des organes phonatoires est fulgurante, il faut y prêter attention.

La respiration

Le stress est inévitable devant un auditoire notamment inconnu, c'est pourquoi une bonne maîtrise du sujet est exigée pour pouvoir le gérer et l'évacuer progressivement. À cet égard, se détendre, afficher un sourire et adopter une respiration profonde, ventrale ou abdominale sont très importants et vivement recommandés.

Le regard

Adopter un regard fuyant est le signe d'une expression incompréhensible, de manque de confiance en soi et d'autres sentiments plus pernicious. Il s'agit, donc, d'orienter, en toute modestie, son regard levant, mais non arrogant vers l'auditoire. Il ne faut pas fixer du regard une seule personne, mais le répartir sur l'ensemble des présents, en évitant aussi de scruter sans s'arrêter ses écrits ou l'écran.

La posture et la gestuelle

Se mettre debout face aux auditeurs et éviter de leur tourner le dos. Se servir des mains et des bras pour accompagner sa prestation ; ce sont des révélateurs de l'état de la communication. Ils ont une grande influence sur la parole et le message véhiculé, et un impact considérable sur l'auditoire. Ils traduisent des sentiments et des émotions, comme ils doivent être naturels, souples et en adéquation avec l'information transmise. Par conséquent, ils doivent être utilisés de manière modérée, sans exagération.

Les registres de langue

L'épreuve de l'exposé fait partie du niveau oratoire ; c'est un style de langue surveillé ou policé qui se spécifie par le recours à des tournures élaborées et recherchées sur tous les plans : lexical, grammatical, phonétique, c'est celui des sermons, discours et conférence, mais surtout des œuvres littéraires. Parmi les usages contraignants, nous dénombrons également, la

langue soutenue et la langue courante ou commune. Cette dernière est celle de la radio, de la télévision, des écoles, mais aussi des lettres usuelles, des comptes rendus et des articles de presse. Quant à la variété soutenue, elle est employée dans les communiqués, les cours universitaires, les colloques, et les congrès, mais également dans les écrits à caractère officiel, dans des textes de grande technicité et scientificité (spécialisé).

Il est donc demandé, pour sa présentation, d'écarter le verbiage, d'assurer la cohérence et la cohésion de ses énoncés, d'être fidèle aux règles grammaticales (les accords verbaux, la concordance des temps, la détermination du genre et du nombre), d'employer un vocabulaire adéquat, et de recourir à une prononciation intelligible.

La rhétorique

La rhétorique a un impact considérable sur la prestation à l'oral, y compris au niveau des contenus à transmettre. C'est un procédé discursif qui vise à convaincre, c'est-à-dire les actions et les influences qu'exerce le discours sur les esprits. Il suggère une certaine impétuosité, un esprit vivace et un travail ardent qui fait que tous les termes et expressions employés ont leur poids. La rhétorique est donc un moyen de manipulation qui renforce l'impact du discours sur les auditeurs. Elle est une compétence importante qui aide à défendre ses idées, son point de vue, à persuader et surtout à se faire entendre. La rhétorique est une technique ou un art de convaincre par la parole, sa maîtrise est un atout immense qui constitue le socle d'une prestation orale efficace. Dans cet art, plusieurs étapes sont délimitées :

- l'invention, c'est-à-dire le choix du contenu à analyser. Elle relève de la capacité de juger et d'autoquestionner;
- la disposition, c'est-à-dire l'agencement et la hiérarchisation des sujets, des parties ou des propositions (réfutation, péroraison, exorde, confirmation) ;
- l'élocution, c'est-à-dire le choix des mots et leur arrangement dans les énoncés. Il s'agit, ici, d'un travail d'ornement et de stylistique ;
- La mémoire, c'est-à-dire la mise à disposition d'une quantité d'informations ;
- L'action, c'est-à-dire l'interprétation et le décodage qui relèvent de la pragmatique discursive.

Pour chaque étape des figures de rhétoriques qui se manifestent : l'ellipse, la métaphore, l'inversion, la métonymie, les litotes, les hyperboles, l'allitération, l'anagramme, la paronomase.

L'éloquence

L'éloquence, comme branche de la rhétorique, est une manière de s'exprimer. Elle signifie l'art de persuader, de convaincre, de bien parler, la capacité de s'exprimer avec fluidité et spontanéité, l'aptitude à émouvoir. C'est un art qui s'apprend et que tout le monde a la capacité de s'approprier ; il a ses méthodes, ses techniques et ses activités qui permettent de le développer aisément. Pour devenir éloquent, il est nécessaire de travailler la posture, la respiration et l'articulation. L'éloquence n'est pas donc un talent ou un phénomène socioculturel, mais une matière d'apprentissage. Ce qui remet en cause le principe traditionnel qui stipule que l'art de la parole est le fruit d'un don ou d'un talent de naissance.

Le discours persuasif est mis en valeur dans l'épreuve de l'exposé oral. Il est généralement utilisé, sous plusieurs formes, lorsque l'exposant s'aperçoit que les auditeurs sont moins attentifs et des signes d'épuisement se manifestent. Les procédés sollicités sont :

- l'anecdote, qui a l'effet de briser le cours d'un discours magistral et de satisfaire la curiosité de l'auditoire sur la personnalité de l'orateur ;
- l'interpellation, qui a l'effet d'impliquer directement ou de faire participer ceux qui écoutent, tout en renforçant la convivialité ;
- la citation directe, qui rend le discours tenu crédible, et ce, en recourant à une autorité reconnue ou spécialiste du domaine ;
- l'humour, qui vise à détendre l'atmosphère et anticiper une bonne réceptivité.

Les techniques de persuasion

Pour être plus convaincant, il est accordé :

- de faire appel à la contre-objection, c'est-à-dire recourir à l'argumentation adverse (« D'aucuns pourraient me rétorquer que... ») ;
- d'utiliser la consécutive (« C'est pourquoi ») ;
- d'apostropher l'auditoire (« mes chers compagnons ») ; (Ferréol, G., Flageul, N., 1996).

En définitive, l'évaluation de la qualité de l'exposé se fait sur le fond et la forme, et ce, à travers l'écoute attentif, l'implication, la participation, l'honnêteté et l'objectivité.

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. Un bon exposé résulte d'une recherche bibliographique approfondie sur le sujet à traiter.
Oui
Non
2. L'exposé adopte impérativement un plan bien déterminé.
Oui
Non
3. L'exposant doit se servir de sa voix, sa posture et ses gestes comme des atouts pour la réussite de son épreuve.
Oui
Non
4. L'exercice de l'exposé est une initiation à la prise de parole face à un large auditoire.
Oui
Non
5. Il n'est pas interdit d'utiliser des supports visuels (tableau, logiciel PowerPoint) pour présenter son exposé.
Oui
Non
6. La rhétorique est à bannir pendant l'exposé oral.
Oui
Non
7. Le champ de l'éloquence, comme l'art de bien dire, est un objet résultant du processus de l'enseignement et/ou apprentissage.
Oui
Non
8. La revalorisation de l'éloquence ne coïncide pas avec la priorité accordée à l'oral et sa réévaluation dans le cursus de l'apprenant.
Oui
Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. Un bon exposé résulte d'une recherche bibliographique approfondie sur le sujet à traiter.
 Oui
 Non
2. L'exposé adopte impérativement un plan bien déterminé.
 Oui
 Non
3. L'exposant doit se servir de sa voix, sa posture et ses gestes comme des atouts pour la réussite de son épreuve.
 Oui
 Non
4. L'exercice de l'exposé est une initiation à la prise de parole face à un large auditoire.
 Oui
 Non
5. Il n'est pas interdit d'utiliser des supports visuels (tableau, logiciel PowerPoint) pour présenter son exposé.
 Oui
 Non
6. La rhétorique est à bannir pendant l'exposé oral.
 Oui
 Non (elle est très recommandée)
7. Le champ de l'éloquence, comme l'art de bien dire, est un objet résultant du processus de l'enseignement et/ou apprentissage.
 Oui
 Non
8. La revalorisation de l'éloquence ne coïncide pas avec la priorité accordée à l'oral et sa réévaluation dans le cursus de l'apprenant.
 Oui
 Non (elle s'inscrit dans la même optique)

3. La discussion

« La discussion vise à bien cerner le niveau théorique du candidat, mais aussi à apprécier ses facultés d'analyse, de synthèse et sa capacité de réaction. Elle se décompose fréquemment en deux phases : la première consiste à éclairer telle ou telle notion, à lever une ambiguïté, à creuser ou à expliciter une idée, à suggérer d'autres problématiques. Les arguments avancés sont remis en perspective par rapport au thème et à la directive. La seconde étape permet d'élargir l'approche et même de balayer, dans la discipline concernée, le champ de connaissances et, ainsi, de repérer les faiblesses ou les manques » (Ferréol, G., Flageul, N, 1996).

La discussion est une activité propre à la langue orale. Elle adopte des techniques bien particulières et précises.

La discussion veut dire débattre, le cas des débats radiophoniques ou télévisuels. Il s'agit d'échanger des arguments et des points de vue opposés entre deux ou plusieurs individus sur des sujets variés, comme l'éducation, la santé, le commerce, l'environnement, la politique, etc. La discussion jaillit de questions multiples posées sur la culture diversifiée, la vie en société auxquelles des réponses directes et fermées (oui, non, c'est faux, c'est bon, c'est vrai, c'est mauvais) ne sont pas suffisantes. Elle est généralement la résultante de désaccords et de manque de consensus dans le jugement que nous portons sur un problème donné. Nous parlons donc de polémique, de controverse, et de querelle.

La discussion signifie également critiquer. En effet, la discussion n'est pas uniquement une présentation ou un affrontement de points de vue opposés. Discuter, c'est également analyser par le débat ; c'est une procédure de l'esprit bien particulière qui suggère une information ou une connaissance sur un sujet bien déterminé, et une réflexion critique. En d'autres termes, la discussion permet de former un esprit critique, c'est-à-dire un esprit apte à penser sans accepter machinalement ce qu'il entend ou lit, ce qui suggère que nous posons des questions et cherchons des justifications de n'importe quelle assertion, ou de n'importe quelle idée et que nous soumettons notre réflexion ou sentiment à la même analyse ou examen. De ce fait, une sélection entre les mauvaises et les bonnes raisons, les raisons profondes et les raisons apparentes (Eterstein, C. 1992).

L'intérêt de la discussion

L'esprit critique ou l'esprit d'examen que suggère une discussion de qualité est utile dans un bon nombre d'épreuves et de métiers :

- le juge qui doit distinguer le vrai du faux dans une affaire criminelle ;
- un maire qui doit sélectionner entre les divers projets de sa ville ;
- le comédien qui doit chercher le rôle le plus adéquat ;
- le député qui doit voter une nouvelle loi.

Dans tous ces cas, la réflexion, dans une discussion avec les autres ou un dialogue silencieux avec soi-même qui suppose de nombreuses solutions, est importante car elle prépare la prise de position (Eterstein, C. 1992).

Les conditions d'une bonne discussion : l'information

Pour mieux discuter, il est nécessaire de s'informer. La discussion ne peut être fondée que quand nous maîtrisons le sujet dont nous parlons. Ceci suggère alors une information. Pour l'acquérir, la mémoriser et l'employer, il est impératif de se documenter.

Cette phase est inévitable dans la préparation de l'activité de discussion qui soumet à notre réflexion des sujets multiples que nous ne connaissons pas nécessairement.

S'informer

Nous pouvons nous informer à travers :

- **la lecture régulière d'ouvrages, de revues, de journaux**

dans une discussion, il est conseillé d'employer des exemples tirés de la vie quotidienne, de l'actualité, de l'histoire, de la littérature ou la mythologie.

- **la fréquentation du centre de documentation (bibliothèque)**

Il contient des catalogues d'ouvrages, usuels, encyclopédies, classés par spécialités, auteurs ou sujets.

- **Des sorties culturelles**

Nous visons les musées, les excursions, les randonnées, le théâtre, le cinéma, etc.

- **Par la nouvelle technologie**

Consulter des sites internet, des logiciels, des CD, des DVD, fréquenter des médias (des chaînes de télévision, radio, magazine), des laboratoires de langues et de recherches, qui constituent tous des réservoirs inépuisables en matière de connaissances dans tous les secteurs de la vie humaine, et ce, de manière instantanée.

La conservation de l'information

Pour conserver l'information, il est bon de :

- **Constituer un fichier personnel** thématique à enrichir à chaque découverte ; pour y stocker des fiches de lecture, des films (en mentionnant avec précision la référence exacte de l'œuvre ou du film, le résumé de l'intrigue, les personnages principaux, le temps, le lieu), c'est un premier réservoir d'illustrations et de citations. Il permet également d'archiver des articles de presse ou de revue avec l'indication exacte des sources, des notes prises lors de sorties, conférences, musées, colloques, émissions de télévision, radio ou magazine (par exemple, établir un compte rendu d'un débat ou d'un documentaire).
- **Réaliser des dossiers de presse** qui serviront aussi les volets scientifique, économique, historique, linguistique, géographique...

Le classement des fiches et dossiers

Le fichier alphabétique par auteurs et par siècles est le plus privilégié pour les fiches littéraires. Pour les dossiers de presse, c'est le classement thématique qui est adopté (Eterstein, C. 1992). Les thèmes les plus fréquemment rencontrés ces dernières années dans les discussions sont:

La formation d'une culture tels que :

- le rôle de la lecture, de la poésie, de la chanson, de la littérature de manière globale, de la maîtrise de l'écrit ;
- la fin du monopole du livre dans l'éducation ;
- la formation par l'école et par la vie ;
- le rôle et les avantages de la télévision ;
- les objectifs du système éducatif : former une élite ?
- la culture doit-elle être hors du temps ?

La civilisation en crise, le progrès en question tels que :

- le danger d'un nivellement culturel, de l'uniformisation par la mode, du déclin des cultures nationales au profit d'une culture mondiale ;
- la civilisation de l'image ;
- le progrès et le patrimoine, la nostalgie du passé, la maîtrise incertaine du futur, la peur des années à venir ;
- le folklore comme contestation des normes ;
- le changement des relations entre les générations ;
- la ville, lieu de passage plus que d'échange ;
- la violence, maladie sociale, la violence et le sport ;
- la guerre et la paix ;

L'aventure, le tourisme, l'évasion tels que :

- le besoin d'aventure, la définition de la véritable aventure, l'aventure comme spectacle, de l'aventure au tourisme de masse ;
- le tourisme et la civilisation de l'image, les voyages et la rencontre d'autrui, le voyage comme vrai départ ;
- l'évasion dans les livres ;
- le spectateur de cinéma entre rêve et réalité ;
- le mythe du cow-boy.

Les loisirs, les sports, les jeux tels que :

- la civilisation des loisirs ;
- vers une société sans travail ?
- l'idéal olympique ;
- la violence dans les stades ;
- les jeux, témoins d'une civilisation.

Les médias tels que :

- le rôle du journaliste, le journaliste et l'historien, l'utilité de la presse ;
- la télévision et le niveau de culture ;
- le vedettariat, l'aventure transformée en spectacle ;
- le fait divers.

La science en question tels que :

- le développement des sciences ;
- l'irrationnel et le scientifique.

Les rapports entre les hommes et la nature tels que :

- l'homme et les animaux ;
- la défense de la nature.

La vie publique tels que :

- la participation des citoyens à la vie publique ;
- les conflits, les désaccords et les accords.

Les inégalités sociales tels que :

- le bonheur et la condition sociale.

La santé publique telles que :

- la pandémie (covid19) et ses conséquences néfastes sur l'économie mondiale.

Les crises politiques tels que :

- les mouvements populaires contestataires dans le monde : changement ou répression ;
- les conflits politiques entre les pays.

En somme, discuter c'est d'abord débattre sans penser que les questions sont réglées par avance ; c'est également procéder à un examen critique de données ou de problèmes sur lesquels on s'est documenté, car on ne peut pas concevoir une discussion sans contenu et non plus un contenu sans discussion.

Comprendre le sujet de discussion

Lorsque nous prenons part à une discussion, la première phase de notre tâche est de bien comprendre le sujet. Ce qui permet de :

- tirer profit des différentes parties du libellé (citations, questions, conseils) ;
- délimiter le domaine concerné par le sujet ;
- reconnaître les thèmes qu'il aborde ;

- examiner leurs rapports afin de découvrir et dégager la problématique du sujet ;
- relever les présupposés du sujet ;
- prendre en considération le type de réflexion auquel il invite ;
- Formuler les questions qui en découlent.

Justifier un point de vue

Aucune idée ne peut être considérée comme valable, vraie, convaincante, si elle n'est pas justifiée par des preuves et des arguments, c'est-à-dire par des éléments de raisonnements destinés à prouver ce qu'on affirme. Réussir une argumentation nécessite, d'abord, l'élaboration d'une thèse, qui est une réponse à une question découlant du sujet. Rechercher, ensuite, des arguments pour soutenir cette thèse et vérifier leur pertinence. Ordonner, enfin, de manière logique ces arguments et les illustrer par des exemples ou des citations adaptés.

Concevoir une thèse est étroitement lié au type de réflexion auquel le sujet nous invite. Celui-ci peut faire appel à une définition, ou à la recherche des causes d'un phénomène, ou encore à la vérification d'une affirmation (Eterstein, C. 1992).

En tout, construire un raisonnement, c'est présenter les arguments du plus simple au plus complexe, et ne pas oublier qu'un fait est généralement plus d'une cause et chercher à relever le faisceau de ces causes ; c'est également utiliser le raisonnement déductif qui va des causes aux conséquences ou le raisonnement inductif qui dégage une clôture à partir d'une série de faits spécifiques ; c'est enfin expliciter les rapports logiques entre les arguments en employant les outils grammaticaux.

Le plan de la discussion

Le plan doit être conçu de manière logique. Il provient de l'analyse du sujet et favorise la présentation de diverses parties de l'argumentation de façon ordonner, progressive et claire dans le corps de la discussion. Le plan est une organisation contenant souvent deux ou trois parties. Dans chacune des parties, il est à répondre aux questions qui proviennent du sujet et de faire avancer la réflexion. Après en avoir relevé les lignes directrices, on note au brouillon, le plan détaillé dans lequel on classe les idées essentielles, arguments et illustrations. C'est à partir de ce canevas précis que l'on peut noter le corps de la discussion directement.

Le choix du plan dépend du type de réflexion auquel invite le sujet. Nous proposons donc divers modèles de plan.

Le plan critique

Appelé aussi « plan dialectique », il défend dans une première partie une thèse, présente dans le deuxième des arguments opposés (antithèse) et débouche sur un jugement personnel nuancé qui essaie de concilier les deux points de vue. Ce genre de plan est spécifiquement adapté quand le sujet invite à vérifier et /ou corriger une définition, une affirmation ou la réalité d'un fait. Il peut aussi être utilisé quand le sujet propose d'évaluer les avantages et les inconvénients de tel ou tel phénomène.

Le plan analytique

Il décrit, dans un premier temps, le problème posé ou les formes d'un phénomène puis en analyse les causes avant de donner ses conséquences ou d'éventuelles solutions. Ce genre de plan correspond au traitement des sujets qui invitent à réfléchir sur un problème global, affectant le plus généralement la société contemporaine.

Le plan thématique

Il se construit en suivant l'analyse de divers thèmes du sujet proposé. Ce type de plan répond aux sujets qui appellent une définition personnelle d'un sentiment, d'un mode de vie, d'une activité spécifique.

Le plan comparatif

Il procède à une comparaison ou à une confrontation dans les deux premières parties avant d'envisager un éventuel bilan. Ce plan convient aux sujets qui invitent à une comparaison.

Le plan explicatif

Il fournit une définition ou une explication en une ou deux parties puis propose une réflexion personnelle sur le sujet considéré. Ce type de plan correspond aux sujets qui invitent à une définition et à un commentaire.

Il est important de savoir que certains sujets peuvent faire l'objet d'un traitement selon des plans divers et que parfois la consigne indique la démarche à suivre de façon très explicite.

En somme, le plan est exigé lorsqu'on est confronté à mettre par écrit une discussion. Il est élaboré de façon à ce qu'il soit adapté à la problématique du sujet qui permet à penser le corps de la discussion, son ouverture et sa clôture.

Évaluer la discussion

L'évaluation porte sur divers paramètres. Le premier porte sur la capacité à raisonner, c'est-à-dire à trouver de bons arguments, à les ordonner avec clarté et logique, à les exemplifier habilement. Le deuxième touche l'esprit critique qui permet de comprendre et de comparer des avis opposés. Il s'agit de démontrer qu'il y a débat sans s'en limiter à une seule thèse présentée comme la seule vérité. Le troisième fait référence à la correction de l'expression, c'est-à-dire il est exigé de parler et /ou de noter dans une langue soignée. Ceci qui nous conduit à proposer une grille d'auto-évaluation (Eterstein, C. 1992). Celle-ci est conçue pour orienter le travail en fixant des exigences finales de la discussion, et permettre d'évaluer le progrès.

Critères d'auto-évaluation de la discussion	Évaluation
Présentation correcte	
Respect des règles de la prononciation et de l'intonation de la voix, des pauses, etc.	
Usage d'un vocabulaire précis	
Compréhension du sujet	
Production d'exemples pertinents et leur exploitation	
Existence d'un plan	
Mise en évidence de la logique du raisonnement	
Utilisation d'arguments	
-énoncés clairement	
-concordant avec le sujet	
-cohérents	
Existence d'une ouverture qui :	
-énonce et analyse le sujet	
- annonce le plan	
Existence d'une clôture qui:	
- ne répète pas l'ouverture	
- résume l'argumentation sans la continuer	
- prend position clairement	
-propose un élargissement par rapport au sujet	

Ce type de grille constitue non seulement un aide-mémoire, mais également un programme de travail.

Exercices d'application

Exercices n°1

1. En quoi l'esprit critique est-il utile dans les activités suivantes : le journalisme, l'architecture, la recherche scientifique ?
2. Dans quelle mesure François de Closets fait-il preuve d'esprit critique dans le texte suivant ?

Pour noyer son chagrin ou fêter une bonne nouvelle, pour meubler sa solitude ou célébrer des retrouvailles, pour se donner du cœur à l'ouvrage ou se remettre de l'effort, il faut boire.

Car le Français, loin d'être accablé par cette tare nationale, en ressent une grande fierté. Notre chauvinisme borné a vite fait de transformer ce désastre en complexe de supériorité. Le Français « sait boire », « tient le coup » et méprise l'étranger moins endurant.

De même que les privilèges de la fortune se masquent derrière la défense du patrimoine familial, la réalité de l'alcoolisme est cachée par le culte du grand vin. C'est un procédé grossier. Il n'y a aucun rapport entre le fait de savourer un grand cru et celui d'ingurgiter des litres de rouge ordinaire. Il y a même une incompatibilité entre les deux. Car s'il est vrai que les Français produisent les meilleurs vins du monde, il est non moins vrai qu'ils boivent l'un des plus mauvais. Ces buveurs étrangers si grossiers ne voudraient pas notre rouge national.

François de Closets, La France et ses monsonges, Denoël, 1978.

3. Pensez-vous que la langue française court aujourd'hui un grand danger et risque de se détériorer rapidement ?
4. Edgar Morin écrit : « Le tourisme ne s'intéresse qu'à l'univers des guides bleus et fuit la vie réelle, quotidienne, sauf lorsque celle-ci est classée comme « pittoresque », c'est-à-dire redevient digne de l'image. » Commentez et discutez cette opinion.
5. « Que pensez-vous de l'affirmation de Taine quand il déclare à propos de l'école : « De tous les engins sociaux, elle est peut être le plus puissant, le plus efficace... » ?

Vous discutez ce point de vue en examinant concrètement quel est le poids du système scolaire et/ou universitaire dans la formation des jeunes, aujourd'hui et quelles autres influences s'exercent sur eux. »

Correction ce l'exercice n°1

1. L'esprit critique est indispensable au journalisme pour faire le tri entre les informations, pour confronter différents points de vue.

L'architecte, pour sa part, doit garder cet esprit critique vis-à-vis de son propre travail afin d'élaborer un projet qui ait un sens dans le cadre où il prendra place.

Quant au chercheur, il doit rester vigilant face aux applications possibles de ses découvertes. Son esprit critique doit également lui permettre de garantir l'authenticité de celles-ci.

2. François de Closets fait preuve d'esprit critique quand il reproche au culte du vin d'encourager un chauvinisme borné et de dissimuler les ravages de l'alcoolisme et la consommation des plus mauvais vins par les Français.
3. La réforme de l'orthographe ; à la fin du XVII^e ; le Sénégal ; le Cameroun, la Côte-d'Ivoire, le Gabon, le Mali ; le puriste a un souci excessif de la pureté de la langue, de la correction grammaticale par rapport à un modèle idéal de celles-ci ; l'usage du français est périodiquement mise en cause par certains scientifiques estimant que la publication en français de leurs travaux ne leur permet pas d'atteindre une audience internationale.
4. « Pittoresque » vient de l'italien « pittore », peintre ; l'Italie, l'Espagne et la France ; ces guides décrivent de manière très détaillée les curiosités « touristiques » d'un pays (sites, monuments, coutumes, etc.) ; on peut considérer Nicéphore Niepce comme l'inventeur de la photographie dans la première moitié du XIX^e siècle. Le mot est utilisé pour la première fois dans son sens moderne en 1839 ; les deux héros du roman de Flaubert, Bouvard et Pécuchet, font du tourisme.
5. Taine Hippolyte est un philosophe et historien français de la seconde moitié du XIX^e siècle ; entre 45 et 50%, l'école est obligatoire jusqu'à seize ans depuis 1959 dans *Émile ou de l'éducation* (1762) ; 15% selon l'enquête réalisée sur les pratiques culturelles des Français en 1988.

Exercice n°2

1. Parmi ces quatre textes, choisissez ceux qui sont directement en rapport avec ce sujet.
Dans chacun des textes sélectionnés, relevez une idée et une citation pouvant vous aider à traiter ce sujet.

Sujet : Le travail est-il une libération ou une servitude ?

Texte 1 : L'homme a besoin du travail plus que du salaire

Le travail, le travail corporel, constitue pour les neuf dixièmes des hommes leur seule chance de manifester leur valeur en ce monde. Mais pour que ce travail même, et non le paiement seul, profite à l'homme, il faut que ce soit un travail humain, un travail où l'homme entier soit engagé : son corps, son cœur, son intellect, son goût. L'artisan qui façonne un objet, le polit, le vend, l'approprie aux désirs de celui à qui il le destine, accomplit un travail humain. Le paysan qui donne vie aux champs et fait prospérer le bétail par une œuvre accordée aux saisons, mène à bien une tâche d'homme libre, tandis que l'ouvrier enchaîné au travail à la chaîne, qui de seconde en seconde répète le même geste à la vitesse dictée par la machine, s'émiette en un travail sans but pour lui, sans goût ni sens. Le temps qu'il y passe est temps perdu, vendu : il vend non son œuvre mais le temps de sa vie. Il vend ce qu'un homme libre ne vend pas : sa vie. C'est un esclave. Il ne s'agit pas d'adoucir le sort du propriétaire afin de lui faire accepter, il s'agit de supprimer le prolétariat comme on a supprimé l'esclavage, puisque de fait le prolétariat c'est de l'esclavage.

Gandhi, 1976, cité par LANZA DEL VASTO, *Clérmont-Ferrand*. France

TEXTE 2 : Travail manuel et travail intellectuel

L'idée importante, au sujet du travail manuel, est celle-ci : quel que soit un travail, humble ou relevé, ce travail peut être bien ou mal fait. Il y a une manière adroite et belle de creuser une tranchée et une manière maladroite et laide, comme il y a une manière sérieuse et passionnée de préparer une conférence, et une manière négligente. Une dactylographe peut produire une copie médiocre ou une copie admirable : cela dépend de sa frappe, des soins qu'elle donne à sa machine, de sa symétrie des titres, de la mise en page, de l'attention avec laquelle elle se relit. Si elle se donne pour but de faire sa tâche un peu mieux qu'il n'est indispensable, aussitôt elle devient une artiste et se voit récompensée d'un effort gratuit par un bonheur durable et vif. Car ce travail supplémentaire, elle ne l'a pas fait pour un chef ; elle l'a fait pour

elle-même, pour l'honneur, pour le luxe ; elle l'a donc fait librement. Tout travail fait de bon cœur laisse à celui qui le fait une marge de liberté.

MAUROIS, André, 1985, *Un art de vivre*, Antilles.

TEXTE 3 : **On ne saurait supprimer le travail**

Les plus récentes statistiques d'emploi sont [...] unanimes à montrer que, si le progrès des techniques entraîne indéniablement des redistributions et même des économies de main-d'œuvre au stade de la production, il provoque aussi obligatoirement des créations de postes au stade de l'étude, du contrôle, de la gestion et de la distribution. Il en est de même dans les services, où la mécanisation, si elle améliore la qualité et le rendement des opérations, se traduit, elle aussi, paradoxalement par une augmentation globale des tâches et des emplois. Dans le secteur tertiaire comme dans le secteur secondaire, chaque nouvel allègement de la contribution humaine à l'achèvement du produit fini (objet ou décision) se trouve à peu près complètement compensé par les fonctions nouvelles qui naissent en amont ou en aval de cette opération. L'agriculture elle-même n'échappe pas au phénomène et, après avoir longtemps disposé de « trop de bras », elle commence maintenant, contrairement à toutes les prévisions, à en manquer. S'il faut en effet de moins en moins de cultivateurs ou d'éleveurs, il faut au contraire de plus en plus de spécialistes en machines agricoles, en coopératives, en engrais, ou en conserveries alimentaires, pour les aider à produire et à mettre sur le marché.

ROUSSELET, Jean, 1980, *L'allergie au travail*, Toulouse, France.

TEXTE 4

Le travail cybernétique regroupe l'ensemble des fonctions d'organiseurs, tels la maîtrise, les contrôles de gestion et ceux des services publics dont le rôle est, à partir de la décision publique, de réguler le système (police, finance, justice). (...)

Le travail symbolique est rarement explicite. On peut y désigner l'ensemble des métiers dans lesquels se projette un public. C'est le cas à la fois du spectacle, et de certaines fonctions de représentation et de personnification des valeurs sociales (religieuses, militaires, économiques, éducatives ou politiques). (...) Enfin beaucoup d'employés de grands systèmes ne produisent que des symboles de statut de l'organisation (hôtesse, chauffeur...).

Le travail relationnel produit des services qui ont pour objet de préparer leurs utilisateurs à l'échange relationnel. Un tel travail s'exerce dans toute la société. Il n'est pas seulement

marchand. Le travail des hôtesse, des animateurs, des psychologues, de l'éducateur, mais aussi le travail de la femme au foyer ou des vieux à l'égard des jeunes ou du militant syndical ou politique avec ceux qu'il essaie de convaincre, est un travail relationnel au sens où il produit et distribue une capacité à échanger et à créer de l'information.

ATTALI, J. 1975, *La parole et l'outil*, éd. PUF.

2. Quels livres ou quels films pourraient illustrer une discussion sur le sujet proposé dans l'exercice précédent ?

Correction de l'exercice n°2

1. Il s'agit de choisir les textes qui sont directement en rapport avec le sujet « Le travail est-il une libération ou une servitude ? », en relevant une idée et une citation qui aident à traiter ce sujet.

En fait, seuls les textes 1 et 2 sont directement en rapport avec le sujet proposé.

Selon Gandhi, cité par Lanza Del Vasto, un travail est « une tâche d'homme libre » à condition que ce soit « un travail humain, un travail où l'homme entier soit engagé », et non un travail répétitif, émietté, « sans fin, sans goût ni sens ».

Pour André Maurois, « tout travail fait de bon cœur laisse à celui qui le fait une marge de liberté ».

2. Il est question de livres et films qui illustrent une discussion sur le sujet proposé dans l'exercice précédent.

À vrai dire, parmi les livres consacrés à l'homme (ou à la femme) au travail, on peut citer les romans de Zola (*Germinal*, *L'Assommoir*), ceux de R. Vailland (*325000 F*), de C. Etchérelli (*Élise ou la vraie vie*).

Au cinéma, les films consacrés à la condition ouvrière sont assez rares : le plus célèbre exemple est le film de C. Chaplin, *Les temps modernes*. On peut également évoquer le film de M. Ritt, *Norma Rae*.

Exercice n°3

1. Complétez les grandes lignes du plan que nous vous proposons pour traiter le sujet suivant.

Sujet : Quelle est la nécessité pour un scientifique d'utiliser un vocabulaire spécialisé ?

Plan : Première partie : La spécialisation de plus en plus poussée du langage scientifique est la conséquence des progrès de la science.

Deuxième partie : ...

Troisième partie : ...

2. Élaborer un plan détaillé qui vous permettra de traiter le sujet suivant à partir des directions que nous vous proposons.

Sujet : La défense du patrimoine est-elle compatible avec les exigences du monde moderne ?

Première partie : Les exigences du monde moderne rendent problématique la défense du patrimoine.

Deuxième partie : Défendre le patrimoine, c'est défendre la qualité de notre vie aujourd'hui.

Troisième partie : Défendre le patrimoine ne doit pas conduire à défendre le passé contre le présent. Il vaut mieux tenter de les concilier.

Correction de l'exercice n°3

1. Première partie : La spécialisation de plus en plus poussée du langage scientifique est la conséquence des progrès de la science.

Deuxième partie : Les conséquences d'un tel phénomène ; les risques d'incompréhension entre les scientifiques et le public.

Troisième partie : Les limites à imposer à l'utilisation d'un langage spécialisé ; information et vulgarisation des données nouvelles de la connaissance scientifique.

2. proposition d'un plan détaillé :

Première partie : Les exigences du monde moderne rendent problématique la conservation du patrimoine :

- Exigences d'urbanisme : croissance des villes et destruction des quartiers anciens. Problèmes de sécurité et de salubrité.

- Exigences économiques : en période de difficultés économiques, doit-on restaurer à grands frais des monuments anciens ?

- Exigences esthétiques et historiques : doit-on conserver ce qui est ancien au siècle de la fusée et de l'ordinateur ? Doit-on mélanger les styles en juxtaposant l'ancien et le moderne ?

Deuxième partie : En réalité, défendre le patrimoine, c'est défendre notre vie aujourd'hui.

- Dans un monde moderne caractérisé par la mobilité, les changements brutaux (les crises), la perte de l'enracinement, l'uniformisation et l'individualisme, le patrimoine représente un ensemble de repères culturels, collectifs, spécifiques et historiques qui nous permet de réussir notre adaptation au présent. Le patrimoine est donc le miroir où se reflète notre présent et où il trouve sa signification.

- C'est aussi la vitrine de notre histoire. C'est donc un autre caractère de notre identité. Or, nous sommes dans une période où le tourisme se développe considérablement. Défendre notre patrimoine, c'est donc défendre notre économie.

- Enfin, le patrimoine, c'est souvent, dans la cité, l'espace d'une qualité de vie qu'il est indispensable de préserver.

Troisième partie : Défendre le patrimoine ne doit pourtant pas conduire à défendre le passé contre le présent.

- Il s'agit de refuser les lieux morts. La défense du patrimoine ne doit pas conduire à le figer. Sans le banaliser, il faut l'intégrer au présent.

- D'ailleurs, aujourd'hui, les techniques les plus modernes sont utilisées pour sauvegarder les monuments les plus anciens, pour restaurer les tableaux des siècles passés, etc.

- À l'inverse, la construction de bâtiments modernes s'élabore aujourd'hui en référence aux œuvres, aux formes, aux techniques héritées du passé et parfois, au milieu de quartiers et de monuments anciens, prennent place les formes les plus modernes de l'architecture contemporaine.

4. La lecture à haute voix

La lecture vient du latin médiéval, *lectura*, et du latin classique, *legere*, lire, désignant soit l'acte de lire (la lecture à haute voix, la lecture courante et expressive, soit l'ouvrage lu (avoir de bonnes, de mauvaises lectures).

« Savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique » (MIALARET, G., 1968 : 3).

Lire à haute voix est une technique de déchiffrage

Pour les éducateurs, acquérir le mécanisme de la lecture c'est savoir déchiffrer. Lire oralement devant un signe graphique consiste à retrouver sa sonorisation. Les apprenants doivent d'abord apprendre à lire avec facilité, de façon qu'ils retiennent pour toujours, dans n'importe quel texte, sans difficulté visuelle ni hésitation.

Savoir lire à haute voix c'est savoir comprendre

Lire à haute voix devant un signe écrit c'est émettre une sonorisation porteuse de sens. Nous déduisons ici un autre aspect essentiel : tous les signes écrits transmettent un message. Il n'est plus question du simple déchiffrage favorisant le passage d'une perception visuelle à une émission vocale, mais d'une sérieuse transmission qui dévoilera le sens du message graphique. Savoir lire oralement c'est, ici, comprendre ce que l'on déchiffre, c'est traduire en pensées, en idées, en émotions et en sentiments un dessin qui court le long d'une ligne. Autrement dit, savoir lire oralement signifie être doté d'un nouveau instrument de communication avec autrui. En tout, il s'agit de mettre en rapport étroit la lecture aisée et fluide avec la pensée humaine.

« L'enfant qui sait lire [...] entre dans le monde des civilisés comme le petit animal entre dans le monde des hommes. Par la possession de la lecture les horizons intellectuels de l'enfant s'élargissent à l'infini. Avant cette maîtrise il était l'esclave du langage parlé et ne pouvait entrer en communication réciproque qu'avec les individus appartenant à son milieu proche. Savoir lire signifie que l'enfant peut, dès lors, profiter de tous les apports de la civilisation et entrer en contact avec tous les hommes qui, comme lui, savent lire. » (MIALARET, G., 1968 : 4).

La lecture orale est donc un outil important du développement de la pensée, de l'acquisition des connaissances et de l'enrichissement de la personnalité.

Lire à haute voix c'est juger

Apprendre à lire est indissociable de la formation de la pensée et du développement de l'esprit critique ; l'apprentissage de la lecture relève d'une éducation qui n'est jamais achevée. À cet effet, l'enseignant doit choisir une démarche adéquate afin d'aider l'apprenant à devenir un véritable lecteur, c'est-à-dire un individu capable de juger, car une personne qui aime lire est sauvée. En effet, lire c'est comprendre, lire c'est juger mais lire c'est également apprécier au niveau esthétique. Autrement dit, l'enseignant ne doit pas se limiter à faire apprendre la lecture aux apprenants, il doit leur faire aimer la lecture et leur faire découvrir les plaisirs et les jouissances qu'elle est susceptible de leur apporter. Aimer lire console de la solitude et de la vieillesse. La lecture des poèmes chantés accompagne dans toutes les circonstances délicates de notre vie ; c'est aussi jouir de l'harmonie des vers ou de la musique d'un énoncé qui se produit comme des fresques du Parthénon au soleil levant. L'engouement pour la lecture y compris orale permet de retrouver l'ami fidèle et sûr qui ne trahit jamais.

On vient de noter que les enseignants chargés de l'apprentissage de la lecture ont une très grande responsabilité et une mission importante qu'ils doivent accomplir en toute âme et conscience.

La lecture à haute voix dans la méthode globale

Les méthodes syllabique et globale se sont attachées à analyser le processus de la lecture. Comme nous l'avons montré précédemment, faire lire des mots, des petites phrases exerce l'apprenant au déchiffrage rapide et à la compréhension : il s'agit, bel et bien, de la méthode syllabique.

En ce qui concerne la méthode globale, il est question d'associer le sens, la compréhension à tout ce qui est lu par l'apprenant. Celui-ci doit exprimer, à partir de l'observation des choses, des phénomènes, ou à propos d'un sentiment réel ou d'une situation spécifiquement importante pour lui, un signifié, un contenu, pour employer un terme plus concis. Cette expression revêt plusieurs formes : mimique, modelage, dessin, langage. L'apprenant, avec l'aide de l'enseignant, arrive au stade de l'expression verbale. Cette transition est capitale et la qualité de cette phase constitue un élément de réussite communicative.

En effet, ce sont des observations de la réalité, des émotions ressenties des situations vécues au quotidien qu'on traduit par le langage oral. À ce stade, on établit aisément les types d'exercice de la classe : perfectionner l'acquisition du langage oral de l'apprenant et enrichir ses moyens d'expression et de communication. Ainsi le perfectionnement du langage s'inscrit dans la progression psychologique de l'apprenant et devient un des critères essentiels du développement intellectuel. Le langage et la pensée sont étroitement liés et les évolutions de l'un ou de l'autre ont des conséquences instantanées sur l'ensemble des processus.

Il est nécessaire de savoir qu'à ce stade l'expression verbale fait franchir à l'apprenant un pas de plus vers l'expression symbolique et développe qualitativement et quantitativement l'ensemble des conduites symboliques qu'il apprend. Le processus de symbolisation se fait de manière simple et facile sans se détacher de la réalité. Après avoir exprimé oralement et de manière correcte le contenu psychique, l'enseignant offre à l'apprenant un autre type d'apprentissage : le langage écrit (MIALARET, G., 1968). Ce qui a été articulé pour exprimer la créativité, l'émotion, la joie donne lieu à de petits énoncés que l'on écrit.

En somme, l'étude scientifique de la lecture à haute voix se fait principalement dans trois axes : l'exactitude, la vitesse et la compréhension. À la fin de son apprentissage, l'apprenant doit, sans aucune erreur, traduire oralement un texte écrit ; pour que cette transmission soit acceptable, elle doit se dérouler dans des limites raisonnables de temps.

Réussir la lecture à haute voix

La lecture à haute voix exige de son auteur de la clarté, de l'audibilité et de la vivacité.

La clarté

Les groupements de mots : pour être intelligible, il est nécessaire de grouper, à travers la lecture, les mots qui forment des sous ensembles de l'énoncé, afin d'aboutir au sens et à la construction (Baril, D., 2008). Dans cette optique, il faut prêter une attention particulière à l'emplacement et à la durée des pauses qui ne dépendent pas uniquement du souffle du lecteur, mais également de la volonté de faire ressortir telle ou telle désignation selon la situation de communication donnée.

La ponctuation : elle montre les groupements essentiels, qu'il est impératif de respecter, et la durée des différentes pauses.

Les liaisons : le croisement de certains sons incommode à l'oreille et donne à l'articulation un aspect intermittent qui peut conduire au bafouillage. D'où l'importance d'accorder suffisamment d'attention aux liaisons. La liaison se fait entre deux mots groupés par le sens. En effet, la liaison est un procédé qui sert à relier deux mots. Elle consiste en la réunion de la consonne finale d'un mot habituellement muette, à la voyelle initiale du mot suivant. Trois types de liaisons existent en français : liaison interdite, liaison obligatoire et liaison facultative.

Par exemple, pour l'absence de liaison entre les mots, jugée pourtant utile : « Le quartier subit de(s) agressions » (des-z-agressions).

Par exemple, pour les liaisons indues qui consistent à faire une liaison fautive : « *La loi-z-universelle* ». Il s'agit donc d'introduire des liaisons là où elles ne sont pas forcément nécessaires. Elles sont parfois interdites (ex. les-z-héros), d'autres fois inexistantes (la mémoire-z-universelle). Ce dysfonctionnement découle surtout de la méconnaissance de la règle en question.

L'audibilité

Il s'agit de l'articulation et de la fixation de l'auditoire.

Prononcer : le lecteur doit articuler de façon correcte, complète, sans perdre un mot ou même une syllabe. Il ne faut pas parler à voix basse ; le tout, y compris les voyelles et les consonnes, doit être parfaitement entendu.

Fixer l'auditoire : si vous orienter le regard sur ce que vous lisez, vous serez conduit à perdre le contact avec les présents et la voix ne s'adressera qu'au plancher (Baril, D., 2008). Il est donc recommandé de lever la tête, et comme l'œil va plus vite que la voix, il faut s'habituer à retenir un maximum de mots et à les dire en fixant l'auditoire.

La vivacité

La lecture à voix haute implique l'esprit du lecteur qui se livre à un exercice mécanique, les mots sont certainement mis à sa disposition (Baril, D., 2008). Alors, le lecteur est conduit à un rythme monotone ; il lui est nécessaire de déployer des efforts afin de l'éradiquer. Il s'agit donc du rythme et du ton.

Modifier le rythme: la rapidité du débit ne doit pas être uniforme. Dans ce qui est lu, il y a des mots ou un ensemble de mots qui ne sont pas importants ; lire plus vite ce qui semble moins intéressant, par contre lire avec un débit lent et appuyé ce qui apparaît plus capital, tout en détachant ce qui est important avec des pauses et des modifications du débit.

Diversifier le ton : il s'agit d'étendre le registre en employant des notes plus hautes ou plus basses avec les interrogations, les exclamations et les parenthèses que contient le texte.

Les avantages de la lecture à haute voix

Lire consiste à associer les mots lus à des sons.

Lire à haute voix favorise la prononciation, la concentration, la compréhension, et surtout apprendre à mieux s'exprimer en présence d'une assistance ; la lecture à haute voix permet de se corriger et de détecter d'éventuelles erreurs.

Elle aide également à développer la capacité de spontanéité et d'aisance en lecture, en reconnaissant les mots avec rapidité ; le fait de lire et de relire des textes et des livres atténuent des troubles ou des difficultés d'apprentissages, améliorent la compétence en lecture, et conduisent à l'apprentissage d'une lecture plus expressive.

Il est intéressant de montrer que la lecture est un exercice agréable et plaisant qui attise la passion du lecteur et stimule sa motivation, y compris lorsque le texte est accompagné d'images, de tableaux, de couleurs, de représentations graphiques, et d'autres procédés efficaces qui éveillent leur intérêt et leur donnent envie de lire pour s'informer et se détendre.

Lire à haute voix permet surtout de développer l'aptitude à décoder le message du texte, à y réfléchir et en dégager des conclusions. En effet, lire oralement implique une interprétation préalable et initiale, car il est important de donner une signification adéquate au texte au fur et à mesure de le lire. Il s'agit d'une anticipation qui permet au lecteur d'approcher le texte. Ce type d'interprétation rigoureuse guide, détermine et conditionne certains aspects de la compréhension de l'auditoire. Ce qui amène le texte à être apprécié à sa juste valeur (appréciation de ses éléments stylistiques, ses caractéristiques ...).

En dernier, la lecture à haute voix favorise le partage d'information, la comparaison des opinions, la confirmation des données car ce genre de lecture facilite la réflexion en commun ; en plus des compétences linguistiques, lire à haute voix, comme nous l'avons déjà souligné, met en jeu des compétences extralinguistiques (geste, mimique...).

Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. Il existe plusieurs méthodes de lecture.

Oui

Non

2. Lire à haute voix, c'est décoder un message.

Oui

Non

3. Dans l'acte de lire oralement, le lecteur se sert seulement de ses connaissances linguistiques.

Oui

Non

4. La lecture à haute voix développe les capacités de compréhension, de concentration, et de prononciation.

Oui

Non

5. La lecture à haute voix consiste à associer les mots lus à des sons.

Oui

Non

6. Recourir à des pauses, faire rompre la régularité du débit, détacher les termes essentiels ralentissent l'attention des auditeurs.

Oui

Non

7. La motivation à lire oralement est un critère décisif de l'implication et de l'intégration de l'apprenant dans la lecture.

Oui

Non

Correction de l'exercice

Cochez la bonne réponse

1. Il existe plusieurs méthodes de lecture.

Oui

Non

2. Lire à haute voix, c'est décoder un message.

Oui

Non

3. Dans l'acte de lire oralement, le lecteur se sert seulement de ses connaissances linguistiques.

Oui

Non (Il se sert aussi de ses connaissances extralinguistiques)

4. La lecture à haute voix développe les capacités de compréhension, de concentration, et de prononciation.

Oui

Non

5. La lecture à haute voix consiste à associer les mots lus à des sons.

Oui

Non

6. Recourir à des pauses, faire rompre la régularité du débit, détacher les termes essentiels ralentissent l'attention des auditeurs.

Oui

Non (Ils accrochent l'auditeur)

7. La motivation à lire oralement est un critère décisif de l'implication et de l'intégration de l'apprenant dans la lecture.

Oui

Non

Conclusion générale

Le champ de la didactique de l'écrit et de l'oral est vaste, et le parcours que nous venons de proposer tourne court en se contentant sur cette pointe extrême qu'est un certain type d'entraînement aux techniques d'expressions écrites et orales par un public restreint lui-même spécialisé, en l'occurrence « le parcours master didactique des langues étrangères ». Il faudra, bien évidemment, enrichir la palette didactique des techniques de l'expression écrite et orale. Celles-ci font partie des articulations majeures qui ont structuré la didactique des langues depuis plusieurs décennies. Leur caractère heuristique explique pourquoi les renouvellements actuels paraissent simplificateurs, quant à la représentation de l'écrit et aux procédés pédagogiques, privilégiés par les cours traditionnels ; les méthodologies récentes accordent la priorité à l'oral et préparent les apprenants aux pratiques plurielles de l'oral et à la place qu'elles réservent à l'écrit.

Derrière les affirmations de principe, l'oral et le scriptural ont partie liée, d'ailleurs dans nombre de cours, l'écrit est très souvent maintenu ou réintroduit comme mode complémentaire d'exemplification, d'entraînement ou de fixation. Même si les activités changent pour partie, mais elles conservent la même norme linguistique qui recommande la rigueur sur tous les plans : lexical, grammatical et phonétique. En d'autres termes, le changement s'accommode de quelques continuités : *« l'écrit sorti par la porte rentre par la fenêtre pour venir prêter main forte à un oral qui avait fait mine de le chasser mais qui, en dépit des apparences, jouait « objectivement » le même rôle que le banni provisoire : instrument d'accès aux mécanismes du système bien plus que mode de formation de discours et d'actualisation de pratiques communicatives »* (COSTE, D., 1977 : 89).

Dans ce cours, nous avons d'abord présenté des distinctions très subtiles entre les deux formes d'expression, l'oral et l'écrit ; ensuite nous avons exposé le mode écrit, ses particularités, ses différentes activités (le résumé, l'argumentation, la synthèse) et les techniques appropriés à chacune d'entre elles ; en dernier nous avons analysé le mode d'expression oral, ses spécificités, ses divers exercices (l'exposé, la discussion, la lecture à haute voix) et leurs multiples techniques.

Nous nous sommes attachés, tout au long de cours, à montrer qu'une bonne communication orale et/ou écrite est celle qui est bien organisée, structurée, et qui transmet juste assez d'information pour faire comprendre et retenir l'essentiel.

Pour assurer une communication efficace à l'oral et à l'écrit, il est utile, en premier lieu, d'accepter l'échange avec l'autre, de collaborer, de respecter son tour de parole, d'éviter les conflits qui conduisent à la rupture de l'échange, et par voie de conséquence participer à la communication de groupe en adoptant une attitude d'ouverture d'esprit et d'écoute. En second lieu, l'interlocuteur doit prendre en considération les intentions et les sous-entendus ; tout locuteur communique avec certaines intentions de manière implicite. En effet, dans une communication, tout n'est pas clairement exprimé. Il est donc important de savoir reconnaître les intentions, en déployant assez d'efforts, et de dégager les implicites ou les sous-entendus que comporte l'information transmise afin de mieux comprendre le sens exact du message. Pour dégager les sous-entendus et comprendre les intentions, il est logique de recourir aux procédés de la reformulation et du questionnement.

Dans le même sillage, une meilleure communication orale et/ou écrite est celle qui est axée sur le sens du message, sa précision, sa spontanéité, son aisance, le respect des tours de parole ainsi que les procédés d'évitement ou d'atténuation des conflits. Le Conseil de l'Europe (2000) parle de l'efficacité communicative, lorsqu'un apprenant s'exprime avec un débit assez régulier et avec spontanéité. Il connaît la réalité sociolinguistique et s'y adapte. Il s'exprime aussi avec aisance sur une grande étendue de sujets. Le contenu est clair, bien argumenté, exemplifié et accomplit les fonctions langagières. Il arrive à faire la différence entre une situation formelle et informelle, et s'adapte à la politesse, au traitement, aux attitudes et aux gestes ainsi qu'au type et à la quantité d'information et au destinataire.

Bibliographie

- AMOSSY Ruth, 2008, « Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », dans *Argumentation et Analyse du Discours*¹, [en ligne], consulté le 23/10/2019, <http://journals.openedition.org/aad/200>.
- BACHMANN, Christian, LINDENFELD, Jacqueline, SIMONIN, Jacky, 1981, *Langage de communications sociales*, éd. Hatier-Credif, Paris.
- BARIBEAU, Colette, LEBRUN, Monique, 2000, « *Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : journée thématique portant sur la qualité de la langue* », [en ligne], pages consultées le 16/06/2011.
- BARIL, Denis, 2008, *Techniques de l'expression écrite et orale*, éd. Dalloz, Paris.
- BELLENGER, Lionel, 1979, *l'expression orale*, éd. Q.S.J, P.U.F, Paris.
- BERCHOUD, Marie-Josèphe, 2004, *Le bon français*, éd. L'Archipel, Paris.
- BERGERON, Réal, PLESSIS-BELAIR, Ginette, LAFONTAINE, Lizanne, 2009, *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, éd. Presses de l'université du Québec, Canada.
- BERTHIER, Pierre-Valentin, COLIGNON, Jean-Pierre, 1991, *Ce français qu'on malmène*, éd. Belin, Paris.
- BERTIL, MALMBERG, 1954, *La phonétique*, éd. P.U.F, Q. S. J, Paris.
- BERTRAND, Olivier, SCHAFFNER, Isabelle, 2010, *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/ apprentissage*, éd. Ecole polytechnique, France.
- BLANCHE- BENVENISTE, Claire, 1997, *Approche de la langue parlée en français*, éd. OPHRYS, PARIS.
- BLANCHE- BENVENISTE, Claire, 1990, *Le français parlé : Etudes grammaticales*, éd. CNRS, Paris.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire, BILGER, Mireille, 1999, « *Français parlé-oral spontané : quelques réflexions* », [en ligne], pages consultées le 03/06/2014, CBB-Bilger oral spontané.pdf.
- BERGERON, J. DESMARAIS, L. DUQUETTE, L. 1984, « *Les exercices communicatifs : un nouveau regard* », dans *Etude de linguistique appliquée*³⁷, éd. Didier, Paris.
- BOLTON, Sibylle, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier-Credif, Paris.

- BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle, PENDANX, Michèle, 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère*, éd. CLE Internationale, Paris.
- CAMUS, Bruno, 1989, *Rapports de stage et mémoires*, éd. Organisation, Paris.
- CHAKER, Salem, 2003, « *La langue berbère* », dans *langues de France*, éd. P.U.F, Paris.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, France.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Strasbourg, France, [en ligne], pages consultées le 02/07/2010.
- COSTE, Daniel, 1977, « *Des textes, pour voir : l'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère* », dans *études de linguistique appliquée*, éd. Didier, Paris, PP. 83-103.
- CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*, éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R. Paris.
- DESMONS, Fabienne, FERCHAUD, Françoise, GODIN, DOMINIQUE, et al. 2005, *Enseigner le FLE, pratique de classe*, éd. BELIN, Paris.
- DUCHET, Jean-Louis, 1981, *La phonologie*, éd. P.U.F, Q.S.J, Paris.
- DUCROT, Oswald, 1972, *Dire et ne pas dire*, Hermann, France.
- ETERSTEIN, Claude, 1992, *La discussion*, éd. Hatier, Paris.
- FERREOL, Gilles, FLAGEUL, Noël, 1996, *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*, éd. Armand Colin, Paris.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, Paris.
- GIRARD, Denis, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, éd. Bordas, Paris.
- GUIMBRETIÈRE, Elisabeth, 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral*, éd. Didier, Paris.
- HALTE, Jean-François, RISPAIL, Marielle, 2005, *L'oral dans la classe, compétence, enseignement, activités*, éd. L'Harmattan, Paris.
- HORNER, David, 2010, *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : Anglais*, éd. Belin, Paris.
- HYMES, Dell-H. 1991, *vers la compétence de communication*, éd. Didier, Paris.

- KANEMAN-POUGATCH, Massia, PEDOYA-GUIMBRETIERE, Elisabeth, 1989, *Plaisir des sons*, éd. Hatier, Paris.
- LACEB, Mohand-Oulhadj, 2000, « *Présentation du système phonologique kabyle* » dans *Etudes et Documents Berbères*, 18.
- MAHMOUDIAN, Mortéza, 1976, *Pour enseigner le français*, éd. PUF, Paris.
- MARTINET, André, 1960, *Eléments de linguistique générale*, éd. Armand Colin, Paris.
- MARTINEZ, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, éd. PUF, Paris.
- MATHÉ, Roger, 1978, *L'aventure d'Hérodote à Malraux*, éd. Bordas, Paris.
- MIALARET, Gaston, 1968, *L'apprentissage de la lecture*, éd. PUF, Paris.
- ZOLA, Émile, 1883, *Au Bonheur des Dames*, éd. Gallimard (1985, rééd.), Paris
- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2007/2008, *Manuel scolaire de français 3A.S.* Alger.
- Ministère algérien de l'éducation nationale, 2011(Juin), « *Document d'accompagnement du programme* », Alger.
- MOIRAND, Sophie, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette, Paris.
- MOREL, Mary-Annick, 2005, « *La mimique-gestuelle dans la description du dialogue oral en français*, in *revue de linguistique et didactique des langues*, [en ligne], pages consultées le 11/07/2011, <http://lidil-revues-org/index145html>.
- ONTARIO, 2008, *Guide d'enseignement de la communication orale*, [en ligne], pages consultées le 03/06/2014, GEE_communication_orale_M_3.pdf.
- PERELMAN, Chaim, OLBRECHTS TYTECA, Lucie, 1970, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Université de Bruxelles, Belgique.
- PLANTIN, Christian, 1996, *L'argumentation*, Seuil « Mémo », France.
- PORCHER, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, éd. HACHETTE, Paris.
- ROBERT Jean- Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. OPHRYS, Paris.
- SABBAH, Hélène, (dir.), 1991, *Le résumé (1) Initiation*, éd. Hatier, Paris.
- SABBAH, Hélène, (dir.), 1991, *Le résumé (2) Perfectionnement*, éd. Hatier, Paris.
- SABBAH, Hélène, (dir.), 1992, *La discussion*, éd. Hatier, Paris.
- SAUSSURE, Ferdinand, 1994, *cours de linguistique générale*, éd. ENAG, Algérie.
- SCHWEIZERT, Hans (dir.), 1988, *Encyclopaedia Universalis «Orale* », éd. Encyclopaedia Universalis, S. A. France.
- WIDDOWSON, H. G. 1978, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, éd. Oxford, Hatier (1981), Paris.