

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
Faculté des Langues Etrangères
Département de français



POLYCOPIÉ

**Destiné aux étudiants
de première année de licence de français**

Thème

COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITE

Présenté par :

BELAOUF Mohammed

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2022-2023

SOMMAIRE

- Avant-propos
- Introduction
- L'oral et l'écrit
- Les techniques de lecture
- La ponctuation
- La prise de notes
- Le résumé
- La communication
- La typologie textuelle
- L'analyse du sujet
- La problématique
- La recherche des idées
- La planification
- L'introduction
- La conclusion
- La cohérence textuelle
- La progression thématique
- Les organisateurs textuels
- Les références bibliographiques

AVANT –PROPOS

Les deux premières années de licence de français sont très importantes dans l'enseignement du français, car elles représentent la charnière entre le secondaire et l'université. En s'appuyant sur ses connaissances et les méthodes acquises avant son arrivée à l'université, l'étudiant doit apprendre à utiliser ses compétences dans des domaines variés : lecture et analyse de textes, compréhension et production d'écrits...

Durant la période du socle commun, il est indispensable de :

- maîtriser la langue (orthographe, vocabulaire, syntaxe...) ;
- disposer des connaissances liées aux outils indispensables à la production écrite : types et genres de textes, énonciation, planification ... ;
- savoir construire une réflexion ;
- d'acquérir les méthodes de travail ainsi que les techniques nécessaires à l'analyse et à la production d'un texte.

Ce polycopié s'adresse à tout étudiant désirant améliorer ses compétences en matière de pratique de l'écrit et, en particulier, aux étudiants du socle commun de licence de français soucieux de préparer méthodiquement la matière de compréhension et d'expression écrite.

Il leur servira d'outil devant leur permettre de maîtriser les principales difficultés rédactionnelles, de prendre connaissance des principales caractéristiques du texte d'une façon générale, et du texte argumentatif en particulier et de s'entraîner systématiquement à l'analyse et au maniement des différentes parties qui composent un texte.

C'est justement pour ces considérations que nous nous sommes fixé comme objectif de concevoir et de proposer un programme pédagogique où chacune des phases composant le processus rédactionnel ferait l'objet d'un traitement à part ; nous estimons que les étudiants seront en mesure de se concentrer convenablement sur un seul apprentissage à la fois.

Aussi, ce polycopié est conçu pour aider l'étudiant à maîtriser l'indispensable en matière de compréhension et de production écrite. Son contenu, sa présentation faciliteront et

orienteront sa progression tout au long de l'année. Ainsi, le module de CEE vise le perfectionnement des méthodes et techniques de base de la production écrite.

Il se donne pour objectif premier le développement des compétences de compréhension et de production écrites.

La démarche que nous adoptons consiste en :

- un éclairage théorique sur les principales étapes de rédaction ;
- des activités d'application ;
- une bibliographie.

L'objectif de ce cours est donc double puisqu'il s'agit d'abord d'améliorer les compétences des étudiants et de mettre à leur disposition les connaissances académiques d'un niveau universitaire.

Nous ne manquerons pas d'attirer l'attention sur le fait que la simple lecture des cours que nous proposons ici ne peut être utile si l'on ne passe pas à la pratique et à l'application de ces techniques en s'exerçant sur les applications exposées dans ce polycopié ainsi que sur d'autres documents et surtout en se perfectionnant régulièrement dans la vie de tous les jours.

Il reste entendu que lors des cours dispensés à longueur d'année, les étudiants pourront tirer profit de la présence des enseignants pour leur demander les explications nécessaires et des compléments d'information, faire des exercices d'application, approfondir certaines notions... En effet, un cours ainsi préparé et aussi complet soit-il ne peut évidemment pas se substituer à un cours oral.

Puissent les étudiants trouver dans ce polycopié l'occasion qui leur permette d'acquérir les connaissances, méthodes et techniques indispensables pour pouvoir aborder avec réussite l'acte d'écrire un texte.

L'ORAL ET L'ÉCRIT

Introduction

Nombre de personnes (enfants et étrangers), sans avoir fréquenté l'école, sont à même de s'exprimer et de construire des phrases correctes. Ils arrivent à appliquer spontanément des règles grammaticales qu'ils seraient bien incapables de formuler par écrit. C'est pourquoi certains estiment qu'on apprend la grammaire par la langue et non l'inverse. Ceci se trouve confirmé par le fait que toute une partie de la grammaire peut s'apprendre par le simple usage de la langue.

En réalité, il s'agit de la partie de la grammaire propre à la langue parlée. Considérons, en effet, les deux phrases suivantes :

- La chemise que j'ai achetée coûtait chère.
- Les chemises que j'ai achetées coûtaient chères.

A l'écoute, la distinction est uniquement marquée par l'opposition des articles « la » et « les ». Il n'en est pas de même pour celui qui lit ou écrit. Les autres différences ne sont pas sensibles à l'oreille. Elles sont exclusivement graphiques et les catégories grammaticales (genre, nombre, personne, temps et mode) ne sont relevées que dans l'écriture. Le seul et unique moyen d'éviter toute confusion est de connaître les règles d'accord et de savoir les appliquer.

1. Importance de la grammaire parlée

Ce que nous venons d'évoquer ci-dessus ne signifie nullement que la grammaire parlée est sans importance. Bien au contraire, celle-ci joue un rôle primordial dans l'acquisition de l'orthographe grammaticale. C'est dire qu'en français tout ce qui se prononce doit s'écrire. Par conséquent, toute faute de prononciation se traduit-elle par une faute d'écriture. A titre d'exemple, la confusion entre les sons « é » et « è » se répercute sur leur façon de s'écrire.

2. Importance de la grammaire écrite

De nombreuses consonnes finales sont selon le cas soit muettes soit prononcées. Soit l'exemple : Voici vingt chaises et vingt élèves. La prononciation de ces consonnes est imposée par une règle d'accord, celle ayant trait à la multiplication de *vingt*.

Exemple : cent vingt élèves et cent quatre-vingts élèves.

C'est dire que les fautes de liaison faites à l'oral sont le plus souvent imputables à la transgression, voire à l'ignorance de la règle d'orthographe qui convient.

En somme, même si l'orthographe française n'est que peu phonétique, il n'en demeure pas moins que la grammaire écrite ne saurait se réduire à une simple transcription de la langue parlée.

Même si les deux grammaires se situent sur des plans différents, leurs règles n'en sont pas moins complémentaires ; celui qui prononce mal commet des fautes d'orthographe ; à l'inverse, celui dont la maîtrise des règles de grammaire est défaillante s'expose à des fautes de prononciation.

C'est dire que pour écrire correctement le français, il faut savoir le prononcer et inversement, pour bien le prononcer, il faut également savoir l'écrire. On oppose traditionnellement deux usages de la langue : l'oral et l'écrit. En réalité ces usages se réalisent différemment selon les situations et il est difficile de les opposer radicalement.

3. Différences entre écrit et oral

La grammaire et l'enseignement de façon générale propose un modèle de langue à enseigner.

En d'autres termes, elle propose une norme.

Exemple : En français, la négation c'est « ne...pas » et c'est cette façon ou cette forme de négation que l'on doit enseigner.

Or, lorsqu'on écoute les gens parler en français, même les natifs (ceux qui ont le français pour langue maternelle), nous nous apercevons qu'ils disent : « chez...pas ».

Si l'on remonte à l'origine de toutes les langues, il est connu et reconnu qu'elles étaient toutes des langues parlées.

Les hommes communiquaient entre eux au moyen de signes oraux (verbaux). Ces signes étaient formés de sons émis par la bouche (cordes vocales, langue, lèvres, dents...). Ce sont des organes de la parole, de la phonation.

Or, ce moyen s'est avéré insuffisant :

1. Pour transmettre des renseignements à longue distance.
2. Pour conserver le contenu d'un message.

Ces signes parlés furent alors représentés par des caractères ou des dessins spéciaux (hiéroglyphes, parchemins...).

Il y a lieu de faire remarquer que :

- Toutes les langues, mais il existe aussi, en Asie, Afrique...), des langues qui ne sont pas écrites.
- Toutes les langues vivantes sont parlées.
- Les langues mortes sont celles qui ne subsistent que sous leur forme écrite.

La langue française est quant à elle une langue vivante : parlée et écrite.

4. Rapprochements entre l'oral et l'écrit

Les oraux peuvent être très écrits. Il arrive qu'un discours, tenu oralement, comporte une majorité de caractéristiques, habituellement associées à l'écrit. C'est le cas par exemple, du discours présidentiel, de conférences, de certaines émissions culturelles.

Les écrits peuvent être très oraux. Inversement, certains écrits miment l'oral. C'est le cas, par exemple, de bandes dessinées, de périodiques, en particulier destinés aux adolescents.

On peut aussi trouver des écrits faussement oraux. Dans certaines œuvres littéraires, le style repose sur une imitation de traits oraux mais en fait on perçoit un travail d'écriture

extrêmement précis comme c'est le cas par exemple des professionnels de l'écrit (romanciers, journalistes...) et de beaucoup d'œuvres littéraires.

5. Communication écrite et orale

Quand on communique au moyen de lettres ou de signes graphiques combinés entre eux pour former des mots et/ou des phrases, on use d'une écriture (français écrit). On use de l'écriture (français écrit). Ce sont des signes visuels.

Quand on communique au moyen de sons verbaux, on use d'un langage oral (français parlé). Ce sont des signes sonores ou auditifs.

Ainsi, ces deux aspects de la communication impliquent des divergences notables que nous reproduisons brièvement dans ce qui suit :

a. Ces deux langages ne sont pas utilisés dans les mêmes situations :

- le langage parlé : est utilisé en famille, au travail, au téléphone,...
- le langage écrit : est utilisé par des interlocuteurs absents, nombreux, éloignés et dispersés, futurs ou inconnus (livres),...

b. Ces deux aspects de la communication ne sont pas identiques, d'où l'utilisation d'outils différents :

- A l'oral, plusieurs usages linguistiques coexistent ;
- A l'écrit, une norme s'impose.

c. Au plan de la prononciation, plusieurs graphies sont possibles pour un même son. L'exemple du « a » en est la parfaite illustration : **plat, cas, gâteau, raz, alinéa, ...** il apparaît clairement que beaucoup de lettres ne se prononcent pas. Exemple : **Dompter,.....**

Toujours en matière de prononciation, il nous est possible de constater que parfois et pour un même son plusieurs réalisations graphiques sont possibles. Nous citerons le cas du « s » : s (se), ss (tasse), c (ceci), ç (reçu), sc (science), x (dix).

Enfin, une dernière observation mérite d'être soulevée puisque dans certains cas, une même syllabe peut renvoyer à deux prononciations différentes. Exemple : selon qu'il s'agisse d'un nom ou d'un verbe le mot **couvent** se prononce différemment.

d. Au plan grammatical, les marques du genre et du nombre n'apparaissent pas à l'oral. Elles sont plus nombreuses à l'écrit.

Exemple 1 : le verbe « *rédiger* » au présent de l'indicatif :

- A l'oral : Je **rédige**, Ils **rédigent**. Les terminaisons du singulier et du pluriel se prononcent de la même façon.
- A l'écrit : je **rédige**, ils **rédigent**. Les marques du pluriel ressortent et sont plus nombreuses.

Exemple 2 : Les **œufs**, les **sujets**, les **livrets**, les ...**ées** ... Là également les marques du genre et du nombre sont apparentes.

e. Au plan de l'énonciation, si nous prenons l'exemple de l'énoncé suivant « *Le contenu de ce livre m'intéresse* », nous nous retrouvons face à deux alternatives :

- A l'oral, l'énoncé est clair du fait que tous les éléments de la situation d'énonciation sont réunis.
- A l'écrit, on doit fournir une quantité d'informations supplémentaire pour qu'on puisse se faire comprendre et que le message passe. Ces informations sont de nature à permettre de restituer la situation d'énonciation.

f. Au plan de l'expressivité, une autre distinction de taille sépare ces deux aspects.

- A l'oral, le geste, la mimique, les traits du visage... sont autant de moyens qui peuvent aider à comprendre le message transmis. Ce sont des moyens non verbaux, non oraux.
- A l'écrit, à la place des gestes, de l'intonation de la voix, on a recours à la ponctuation. Elle est essentielle à la compréhension des messages écrits.

Il y a lieu de retenir ce qui suit :

- L'oral et l'écrit sont deux manières distinctes de s'exprimer.
- Ecouter et lire sont deux manières différentes de comprendre un message.

Ces deux aspects de la langue ne sont pas identiques, d'où le recours à des outils de communications différents. à l'oral, les étudiants auront à compenser leurs insuffisances par

le recours à l’alternance codique, à des moyens extralinguistiques (gestuelle, intonation,...), mais aussi au feedback qui les aide à se rendre compte très vite si le message est compris, s’il est intéressant ou non,

- ce qui n'est pas le cas à l'écrit où une compétence linguistique est réellement requise. La rédaction étant souvent un monologue, l'estimation de l'intelligibilité de l'écrit est difficile et aléatoire, ce qui implique une planification et un contrôle plus compliqué et rigoureux qu'à l'oral. Les avantages de l'écrit résident dans le choix et l'économie des mots, le style recherché et surtout la possibilité de disposer de plus de temps pour sélectionner et organiser ses idées.

6. La syntaxe de l'oral

Aux distinctions précédemment évoquées, l'oral se différencie par une syntaxe approximative qui s'éloigne d'une certaine façon des normes de la grammaire française. En ce sens, nous citerons les exemples suivants :

- des structures complexes

A l'inverse d'une idée répandue, la syntaxe de l'oral est loin d'être une chose aisée. Dans un discours oral, il est rare que l'on trouve une phrase simple répondant à la structure canonique : sujet + verbe + complément.

- des reprises abondantes

Compte tenu du fait que le discours oral s'échappe au fur et à mesure qu'il est émis, il comporte assez de répétitions et de reprises qui, en reprenant et en rappelant périodiquement ce que l'on est en train de dire, assurent la cohérence du propos.

- des constructions irrégulières

L'oral est marqué par des constructions verbales et nominales non normées, et par la quasi-absence de certains petits mots comme la négation « n » à titre d'exemple.

Observation

Maîtriser une langue, c'est pouvoir utiliser celle-ci dans différentes situations de communication : à l'écrit et à l'oral.

LES TECHNIQUES DE LECTURE

1. Qu'apporte l'acte de lire ?

L'acte de lire est une question et une pratique qui revêt un intérêt particulier. Des pratiques de lecture fréquentes, régulières et diversifiées sont de nature à favoriser l'enrichissement de notre personnalité ; nous y sommes obligés, notamment au vu des nécessités quotidiennes et professionnelles.

La lecture permet de se documenter, de s'informer, de se cultiver et d'exercer sa réflexion

Compte tenu de ces considérations, il est intéressant de savoir en quoi consiste l'acte de lire, en d'autres termes de se demander comment on doit lire.

1.1. Comment doit-on lire ?

Il y a lieu de souligner d'abord que la lecture « adulte » est la lecture dite « silencieuse » ou directe dans le sens où elle ne fait pas appel à la médiation de l'oralisation, permettant au lecteur de faire correspondre directement un sens à la forme graphique, cette dernière étant perçue comme idéogramme renvoyant beaucoup plus à l'idée qu'au mot transcrit.

Nous ajouterons aussi que la véritable lecture est une activité active : le lecteur effectue des allers et retours pour mettre en rapport les idées entre elles dans un premier temps et les mettre en rapport avec ses connaissances personnelles dans un second temps.

Ce type de lecture se définit par son caractère de lecture-recherche dans la mesure où « *le lecteur fait des hypothèses de ses à partir de certains éléments (titres, mise en page, légendes...) t de parcours sur l'espace du texte pour reconnaître des éléments utiles à l'acquisition de la signification* ». (Cf. F. CICUREL).

1.2. Que doit-on lire ?

Dans le souci d'enrichir ses connaissances, il convient à l'apprenant de lire régulièrement toutes sortes de documents qui lui passent sous la main. Ces documents peuvent être :

- des journaux et revues :

Le lecteur pourra y trouver et consulter des rubriques qui figurent au sommaire, lequel sommaire comporte des titres mais aussi des indications sur le contenu des articles). On doit donc s'y reporter pour procéder au choix des articles qui nous intéressent et qu'on doit lire.

- des ouvrages :

Les ouvrages proposent une table des matières (et parfois deux : une table des matières au début de l'ouvrage et une deuxième analytique à la fin) qu'on doit consulter pour prendre connaissance du contenu, repérer les parties et les chapitres qui se correspondent à la recherche en cours ou tout simplement susceptibles de nous intéresser.

Il demeure aussi essentiel de consulter la préface (qui situe l'œuvre dans un ensemble plus vaste) mais aussi et surtout la conclusion à travers laquelle l'auteur expose le bilan et l'essentiel de son étude.

1.3. La vitesse de lecture

1.3.1. Eviter la lecture mot à mot

La lecture mot à mot est un substrat, un usage hérité de l'apprentissage scolaire et une mauvaise habitude à éliminer.

Notre regard sur le texte peut appréhender des segments de phrase plus importants que le mot en même temps que nous identifions les mots essentiels (mots clés, connecteurs...). la vitesse de lecteur doit être adaptée à la longueur de ce segment. Il y a lieu de préciser que l'idée maîtresse se situe souvent au début ou à la fin du passage : la première et la dernière phrases représentent ainsi les « passages » qu'il faudra lire lentement.

1.3.2. Eviter d'articuler

Le fait d'articuler réduit considérablement la vitesse de lecture : la lecture d'un texte à haute voix est beaucoup plus lente que sa lecture dite silencieuse ou directe. Il est donc impératif d'éviter d'articuler.

1.3.3. Réduire les points de fixation

Lorsque nous lisons, notre œil progresse par bond successifs, sautant d'un point de fixation à l'autre (deux à trois points de fixation par ligne).

Exemple : « - il faut réduire – le nombre – de point de fixation ».

Retenons :

Bien lire, c'est être capable de :

- lire aussi vite que possible ;
- Comprendre ce qu'on lit ;
- Retenir l'essentiel.

Pour ce faire, il y a lieu de s'entraîner le plus souvent en lisant différents textes.

2. Les pratiques de lecture

On ne lit pas tous les textes de la même façon : des fois il nous arrive de lire en diagonale, dans d'autres on cherche une information précise (dans un annuaire, un dictionnaire, dans un répertoire...), mais on lit attentivement une page de livre d'une façon linéaire.

En fait, la manière de lire dépend de l'objet ou projet de lecture qu'on a : on lit pour apprendre, pour retenir, pour se distraire, pour s'informer...).

2.1. Les stratégies de lecture

Le terme « stratégie » renvoie à la manière dont on lit un texte. Il n'y a pas de stratégie type pour lire tel ou tel genre textuel. On adapte la stratégie qui correspond le mieux au projet de lecture et à la situation. Nous présentons ci-dessous les principales stratégies de lecture.

2.1.1. Lecture balayage

Celui qui lit cherche simplement à prendre connaissance du texte. Le détail ne l'intéresse pas, il veut apprêhender l'essentiel. C'est l'attitude à adopter sur la page d'un journal, sur un tract, sur une publicité... ce type de lecture nécessite la maîtrise de stratégies d'élimination,

qui est tributaire de la compétence linguistique et textuelle qui permet de repérer rapidement ce qui est inutile à la lecture. Cela se traduit par une recherche rapide des éléments à lire et/ou à ne pas lire.

2.1.2. Lecture sélective

La stratégie de sélection est à adopter lorsqu'il y a nécessité de recherche. Chacun est confronté au quotidien à cette pratique : pour consulter un répertoire téléphonique, un dictionnaire, une règle de grammaire. Dans cette situation, le lecteur sait au préalable ce qu'il cherche et ce qu'il veut trouver.

2.1.3. Lecture studieuse

C'est une lecture attentive que l'on effectue pour tirer le maximum d'informations, crayon à la main pour souligner des mots ou des passages, signaler, relever des éléments et prendre des notes. Certains passages significatifs sont relus à plusieurs reprises.

2.1.4. Lecture-action

Il s'agit là d'une stratégie que pratique toute personne qui veut réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes (recettes, modes d'emploi, notices...). Elle est discontinue et se caractérise par des allers et retours entre le texte et l'objet à réaliser. Le type de texte explicatif en est donc l'exemple parfait.

2.2. La lecture oralisée

C'est le fait de lire un texte à haute voix. On lit pour autrui, d'où la nécessité de respecter les conditions suivantes :

- Etre audible ;
- Etre clair ;
- Etre vivant.

2.2.1. Etre audible

Pour concrétiser cette condition, le lecteur se doit :

- D'adopter le volume de voix qui correspond à l'espace dans lequel on se trouve et au nombre d'auditeurs auxquels on s'adresse ;
- De bien articuler, c'est-à-dire former et produire correctement les sons représentant les graphèmes de manière à ce que les phonèmes soient distingués facilement par les auditeurs grâce à une prononciation correcte.
- De maintenir le contact visuel en regardant l'auditoire.

2.2.2. Etre clair

Pour être clair, on doit :

- Respecter les groupements de mots qui sont unis par le sens, par la construction et qui constituent des sous ensembles de la phrase.
- Respecter la ponctuation : celle-ci, en effet, signalent les principaux groupements de mots et les différentes pauses à effectuer.
- Respecter les liaisons.

2.2.3. Etre vivant

Pour ce faire, on est tenu de :

- Changer de rythme : la vitesse du débit ne doit pas être uniforme à la manière d'un conducteur qui ne parcourt jamais son trajet à la même vitesse.
- Varier le ton : la voix ne doit pas être monocorde et tout énoncer sur le même ton. Ainsi, l'ironie, la gravité de la situation, les événements heureux doivent être rendus mais sans plus.

LA PONCTUATION

Généralités

Il nous a été donné de voir précédemment qu'au plan de l'expressivité orale, le locuteur peut, pour se faire comprendre, s'aider du geste, de la mimique et autres procédés non verbaux. Les traits du visage et l'intonation et la variation de la voix qui monte, descend, marque des arrêts... permettent à l'interlocuteur d'accéder au sens du message.

À l'écrit, il en va autrement. Les moyens dont dispose l'orateur sont défaillants, d'où l'obligation, pour bien se faire comprendre des lecteurs, de trouver d'autres pratiques et conduites mieux adaptées à la situation de communication écrite. Ces moyens furent introduits par les grammairiens pour pallier ces carences paralinguistiques.

Car si les signes actuels demeurent inchangés depuis plusieurs siècles, de nouveaux tentent régulièrement de s'imposer, notamment avec les nouveaux médias de communication tels que chats et autres langages sms.

La ponctuation sert donc à marquer, grâce à des signes convenus, la nature des rapports existant entre les phrases, et entre les propositions et leurs différents éléments.

La ponctuation, qui tend à organiser l'écrit grâce à un ensemble de signes graphiques et conventionnels, remplit trois fonctions principales.

- Elle indique des faits de la langue orale, comme l'intonation ou les pauses de diverses longueurs (indications prosodiques).
- Elle marque les degrés de subordination entre les différents éléments du discours (rapports syntaxiques).
- Enfin elle précise le sens et définit les liens logiques entre ces éléments (informations sémantiques). Destinée à faciliter la compréhension du texte, elle est un élément essentiel de la communication écrite.

On recense traditionnellement plusieurs signes de ponctuation qui s'insèrent dans le texte, parmi lesquels, nous examinerons ci-dessous les principaux signes utilisés.

Les signes de ponctuation

- le point {.} :

- Il correspond à un arrêt de la voix (à l'oral).
- Il indique la fin de la phrase, qu'il sépare de la phrase qui suit. Ce point se met pour indiquer que ce qui vient d'être exprimé a un sens complet.
- Il sépare deux unités de sens.

- la virgule {,} :

- À l'oral, elle correspond à un très bref arrêt de la voix.
- Elle se met à l'intérieur d'une phrase pour séparer des éléments d'une même phrase.
- Elle sépare des termes de mêmes fonctions, si ces termes sont juxtaposés. Elle sépare donc des propos de même nature.
- Elle sépare la proposition subordonnée de la proposition principale.
- Elle sépare les propositions incises (propositions qu'on indique ou qu'on supprime sans incidence sur la structure de la phrase).
- Remplaçant les termes effacés, elle marque l'ellipse du sujet, verbe ou d'un autre mot exprimé précédemment. **Ex. : Ces jeunes** gens sont gais, dynamiques, sympathiques.

- le point-virgule {;} :

- Il marque une pause moyenne et sépare des propositions indépendantes entre elles mais liées par une idée commune.

Ex. : *Elle s'en attribue uniquement la gloire ;*

Va, vient, fait l'empressée ; il semble que ce soit

Un Sergent de bataille allant en chaque endroit

Faire avancer ses gens, et hâter la victoire.

Le Coche et la Mouche, La Fontaine.

- le point d'exclamation {!}

- Il se trouve à la fin d'une phrase exclamative, une interjection, une apostrophe, l'impératif. Ex. : Faites gaffe !

- le point d'interrogation {?}

- Il se trouve à la fin d'une phrase interrogative directe et se marque à l'oral par un ton ascendant. Ex. : Où vas-tu ?
- On ne le met pas après une interrogation indirecte. Ex. : je me demande d'où vient-il. Je ne sais pas s'il est arrivé.

- le deux-points {:}

Ils introduisent :

- Une explication ;
- Une énumération ;
- La définition d'un mot ;
- Un discours ;
- Une citation, lorsqu'ils sont accompagnés des guillemets.

- les trois points de suspension {...}

Ils indiquent :

- L'interruption d'une phrase ;
- Une énumération non achevée ;
- Un passage omis (Je travaille durement (...) et réussir mon examen).

- le tiret {–} :

- Ils introduisent une énumération ;
- Sépare les propos de deux ou plusieurs interlocuteurs ;
- Remplace les parenthèses pour isoler un segment de la phrase.

Les couples séparateurs

- les parenthèses {()}, les crochets {[]}, les tirets {-...-} :

- Ils introduisent une explication isolée du texte.
- Ils peuvent le passer pour secondaire ou à l'inverse le souligner et le mettre en relief.

- les guillemets {« »} :

- Ils encadrent une citation.
- Un discours direct.

- l'astérisque {*} :

- C'est un petit signe en forme d'étoile qui indique un renvoi.
- S'il est double ou triple, il tient lieu d'un nom qu'on ne veut pas divulguer (ex. : A*).

Remarque

Un seul signe de ponctuation peut modifier la nature d'une phrase, la rendant énonciative, exclamative, injonctive, interrogative, changeant donc son sens et la manière de la prononcer.

Exemple 1 : *Vous sortez maintenant. — Vous sortez maintenant ? — Vous sortez maintenant ! — Vous sortez maintenant..., etc.*

Exemple 2 : il est sorti, joyeux comme un enfant, de la ménagerie. L'oubli de la deuxième virgule modifierait le sens de la phrase.

Activités de ponctuation

Exercice n° 01:

Ma mère était de taille moyenne ses maternités l'avaient légèrement alourdie sans lui retirer sa grâce sensible à la poésie des choses son visage s'emprgnait d'une douceur mélancolique ses yeux d'un marron velouté qu'une myopie prononcée adoucissait encore vous caressaient elle ne portait pas de lunettes elle rapprochait très près de ses yeux

l'ouvrage qu'elle cousait ou le livre qu'elle lisait elle était la bonté même tous ceux qui l'approchaient ne pouvaient que l'estimer ou l'aimer je ne l'ai jamais entendue médire de quiconque

Corrigé de l'activité de ponctuation.

Ma mère était de taille moyenne. Ses maternités l'avaient légèrement alourdie sans lui retirer sa grâce. Sensible à la poésie des choses, son visage s'empreignait d'une douceur mélancolique. Ses yeux d'un marron velouté qu'une myopie prononcée adoucissait encore vous caressaient. Elle ne portait pas de lunettes. Elle rapprochait très près de ses yeux l'ouvrage qu'elle cousait ou le livre qu'elle lisait. Elle était la bonté même. Tous ceux qui l'approchaient ne pouvaient que l'estimer ou l'aimer. Je ne l'ai jamais entendue médire de quiconque.

Empreindre : imprimer des traits sur une surface. Syn. : marquer (profondément).

S'empreindre : Être marqué de quelque chose, en porter l'empreinte. Ex. : Un ton empreint de douceur et de bienveillance.

Exercice n° 02

Nous autres avocats disons nous en parlant de notre client mais lorsqu'il est condamné le nous est dissipé les voies se séparent qui s'étaient rencontrées à la lumière de cette séparation le nous de tout à l'heure paraît ridicule pourtant il a existé mais le malaise et l'impression de trucage le recouvrent l'un parle et l'autre paie de sa tête d'années de mois de sa vie celui qui disait nous est celui qui ne risquait rien comme le vieux politique qui crie l'appel aux armes au fond, la défense ne devient totalement crédible qu'à l'instant où elle comporte un péril pour celui qui l'assume [un passage supprimé] j'ai toujours rêvé de la plaidoirie d'un avocat qui saurait qu'il va être condamné emprisonné exécuté avec son client quelle force aurait son propos et quelle belle fin pour un avocat cet avocat-là mériterait d'être canonisé d'être le saint de la confrérie le saint défenseur comme il y a des saints pécheurs ou voleurs mais ces satisfactions dernières nous seront toujours refusées

Robert BADINTER, *L'Exécution*, 1973

LA PRISE DE NOTES

Très fréquemment les apprenants sont appelés à prendre des notes dans la vie quotidienne, scolaire et/ou professionnelle.

La maîtrise de cette façon de faire soulage la mémoire, favorise une meilleure conservation de l'information et constitue une méthode de réflexion. Elle exige toutefois :

- Que les notes soient suffisantes pour pouvoir les utiliser même après un long délai.
- Qu'elles soient claires et organisées car elles doivent constituer un souvenir suffisamment structuré.

Seule une activité régulière permet d'apprendre et de développer cette technique. Aussi, pour mener à bien cette activité, il convient cependant de prendre en compte les conseils suivants.

1. Le matériel utile

1.1. Pour noter au vol

Pour saisir des informations sur le champ, il y a lieu d'utiliser du papier (bloc-notes, registre...) et de quoi écrire.

1.2. Pour les notes à conserver

- Le papier doit être fort et de couleur blanche. Le format 21x27 est recommandé.

- L'écriture doit être claire et intelligible.

- La mise en page

La lisibilité et l'intelligibilité du texte rédigé dépend de la manière dont il est présenté. Il importe par conséquent d'appliquer les techniques modernes de la mise en page :

- Laisser une marge suffisante pour y indiquer les titres des subdivisions et les repères.

- Aérer les notes et retourner à la ligne à chaque fois que la progression l'impose. Les notes trop denses et confuses sont impénétrables et donc difficilement utilisables.
- Prévoir un intervalle entre les idées principales...

2. Le choix des notes

A partir de ce qu'on entend ou ce qu'on lit, on opère une sélection pour ne retenir que les idées que nous jugeons utiles et nécessaires.

2.1. Le plan

A travers ce travail, il faut tenter de faire ressortir le plan de l'exposé et la progression des idées. Cette première recherche nous permettra de dégager les idées principales et les transitions qui établissent un lien logique entre l'idée que l'on vient de développer dans le paragraphe et l'idée qui sera développée dans le paragraphe qui suit.

Le plan ne constitue cependant qu'un squelette qu'il faut alimenter par des notes substantielles du contenu.

2.2. Les notes

Il reste entendu qu'il faut éviter de tout prendre en notes, ni prendre des notes trop sèches qui n'évoqueront rien de particulier. Il est clair qu'il faut trouver le juste milieu entre ces deux exigences fondamentales. Les notes doivent être relues et critiquées pour être améliorées et utiles.

Il est possible de noter un seul mot pour référer à une phrase, à une idée. Pour ce faire, les personnes expertes peuvent avoir recours à des expressions frappantes et évocatrices.

2.3. Les notes de cours ou de conférences

Dans ce genre de situation, l'apprenant fournit de gros efforts sur le plan mental. Il doit à la fois prendre des notes, écrire en résumant tout en continuant à suivre le cours. Cette façon de procéder est toutefois possible grâce :

- à une agilité de l'esprit dont on travaillera les automatismes par une pratique régulière et soutenue de la lecture, d'étude des différents types de plans, d'applications et d'exercices de résumé, de synthèse.

- aux techniques de prise de notes à travers une utilisation des abréviations conjuguée à un entraînement à l'écriture rapide et à la transcription du plan proposé par le conférencier.

2.4. Les notes de lecture

Les informations à noter ne sont pas fugaces, elles demeurent à la disposition du lecteur qui peut même revenir en arrière pour consulter celles qu'il voudrait réexaminer mais qui aura cependant tendance à trop recopier. La démarche suivante est recommandée :

- Tout en lisant le texte et crayon en main, souligner les mots, expressions, passages qui paraissent significatifs.
- A la suite de cette première lecture, veiller à faire ressortir le plan suivi et l'enchaînement des paragraphes et la progression des idées en repérant les transitions et les articulateurs qui assurent leur liaison.
- Reprendre une nouvelle fois le texte et s'assurer que les notes prises et les segments soulignés sont bien essentiels.

2.5. Les abréviations et les principaux procédés utilisés

Pour prendre des notes de façon rapide et succincte, le recours aux abréviations s'avère incontournables. Il existe différents procédés d'abréviation et donc différentes règles d'écriture. Parmi ces abréviations, nous évoquerons notamment :

2.5. 1. Les abréviations construites à partir de l'initiale d'un mot

L'abréviation peut se construire à partir de l'initiale du mot, écrite soit en minuscule, soit en majuscule suivie d'un point abréviatif (sauf dans les cas des symboles des unités de mesure : h, s, l, m, etc. et des points cardinaux : N, S, E, O).

p. (page), f. (feuillet)...

M. (monsieur)...

2.5.2. Les abréviations construites par suppression des lettres finales

L'abréviation peut seulement reprendre les premières lettres du mot, suivies du point abréviatif.

hab. (habitant), dép. (département), ex. (exemple)...

2.5.3. Les abréviations construites par suppression des lettres intérieures

L'abréviation peut reprendre le début et la fin du mot, cette fois-ci, sans point abréviatif. bd (boulevard), Mlle (mademoiselle), tjs (toujours), qqn (quelqu'un)...

Dans les cas des titres de civilité et des nombres, l'abréviation sera de préférence marquée par l'initiale suivie de petites lettres supérieures, ou "en exposant".

M^{me} (madame), D^r (docteur), 1^{er}, 2^d,

On trouve également dans certains cas le ^o, dernière lettre du mot notée en petite lettre supérieure. (Notez qu'il s'agit bien de la lettre o et non d'un 0 (zéro) ou du symbole des degrés [°]).

n^o (numéro), r^o (recto), v^o (verso)...

2.5.4. Les abréviations construites par reformulation et omission de mots

- Il ne faut pas chercher à reproduire une phrase telle quelle à l'écrit : on peut dans sa tête la la résumer, puis la noter en supprimant les détails non indispensables (*adjectifs descriptifs, certaines relatives, compléments circ...*) et en adoptant un style télégraphique (transformation des groupes verbaux en groupes nominaux).

Exemple : réduction de la première phrase de l'introduction de ce cours : «En cours, parole professeur plus rapide qu'écriture élèves.»

2.5.5. Les abréviations construites par omission de lettres dans un mot :

- Suppression de OU.

Nous : ns / vous : vs / pour : pr / vouloir : vloir / pouvoir : pvoir / souligner : sligner / tout : tt / jour : jr / toujours : ttrs.

- Suppression des sons nasalisés : ON - AN - EN.

Avant : avt / dont : dt / donc : dc / comme : co / comment : co / sans : ss / sont : st / font : ft / temps : tps / long : lg / longtemps : lgtps .

2.5.6. Les abréviations construites par omission de toutes les voyelles (et parfois de quelques consonnes) d'un mot

Même : m / développement : dvlpt / problème : pb / rendez-vous : r.d.v. /
gouvernement : gvt / mouvement : mvt / nombreux : nbx / nouveau : nv / parce que :
pcq / parfois : pfs / quelqu'un : qqn / quelque : qq / quelque chose : qqch.

On a l'habitude d'utiliser ce genre d'omissions dans les chats et les SMS !

2.5.7. Les abréviations construites par utilisation de quelques symboles

"Et" : & / "un, une" : 1 / "paragraphe" : § / "travail" : W / "mort" : † / "plus" : + /
"moins" : - / "venir de, avoir pour origine, pour cause" : < / "avoir pour conséquence,
entraîner" : > / être : = / "Dieu" : le delta grec / "homme, femme" : les symboles utilisés
en biologie / "aucun, rien, absent, ne pas" : ø (ensemble vide) / Le double slash (//) pour
"parallèlement à, par rapport à"...

2.5.8. Les abréviations construites par utilisation de symboles mathématiques

+ (plus), - (moins), \pm (plus ou moins) ; \div (diviser), \times (multiplier), $>$ (supérieur), $<$ (inférieur),
 \neq (différent), $/$ (barre de fraction), $=$ ou \neq (égal), ou inégal % (pour cent), ‰ (pour mille),
 $\sqrt{}$ (racine carrée), π (pi), ∞ (infini)

2.5.9. Les abréviations courantes

Bcp : beaucoup, ch : chose, ♀ : femme, ♂ : homme, ns : nous, vs : vous, ds : dans, dc : donc,
ms : mais, pdt : pendant, qq : quelque, cpd : cependant, tt, ts, tte, tout, tous, toute, † :
comme...

2.5.10. Les abréviations construites par contraction de mots

Cpdre : comprendre, éco : économique, prod : production, : sté : société, tps : temps, dév^t :
développement...

Remarque

En aucun cas, il ne faut improviser une abréviation. Les notes ainsi formulées risquent
avec le temps de s'avérer indéchiffrables.

LE RÉSUMÉ

Que l'on poursuive des études ou que l'on exerce une activité professionnelle, les documents écrits que l'on doit dépouiller sont si nombreux qu'il faut bien s'entraîner à discerner l'essentiel.

C'est précisément l'aptitude que développe la pratique de la contraction.

Définition

Résumer un texte, c'est écrire l'essentiel de ce texte avec ses propres mots afin de le rendre plus court. On essaie de le réduire au maximum, tout en gardant les étapes importantes.

I. A quoi sert un résumé ?

Pour quoi résumer ?

Résumer exige un effort d'attention et de rédaction. Il fait gagner du temps au destinataire et l'aide à mieux comprendre.

Pour qui résumer ?

1. On résume pour soi

Un livre, une conférence, un article de revue, etc. c'est ainsi que l'on constitue une documentation personnelle.

Chacun filtre sa documentation en fonction de ses connaissances et de ses intérêts du moment.

Mise en garde : évitez les condensés trop succincts qui deviendront obscur et inutilisable.

2. On résume pour les autres

Souvent dans la vie sociale ou professionnelle, on aura à transmettre une information résumée.

Ce sera peut être un responsable qui n'aura pas le temps de parcourir la totalité d'un courrier ou d'un dossier.

Fournir le résumé d'un document, c'est dégager ce qui importe au destinataire, lui frayer un passage rapide vers l'essentiel.

Par ailleurs, le résumé, en tant qu'épreuve d'examens et de concours, constitue un test révélateur de certaines qualités intellectuelles (compréhension, aptitude à l'analyse et à la synthèse) et de la capacité à écrire avec fermeté

Comment résumer ?

Pour être utile, un résumé sera aussi bref, aussi clair et aussi fidèle que possible.

Le destinataire doit comprendre sans avoir besoin de recourir au texte de départ.

II. La réduction d'un texte

1. Comprendre la pensée de l'auteur

Rappelons que l'on ne peut résumer correctement ce que l'on a mal compris. Cependant, pour bien comprendre, il serait préférable de passer par :

1.1. Une première lecture

Elle évitera le survol trop rapide et la lenteur tatillonne.

La deuxième est plus fréquente. On veut travailler avec le plus grand soin, on lit lentement et l'ensemble n'est plus perçu.

Il convient d'accélérer le mouvement, de ne pas s'attarder pour l'instant à un mot inconnu, à une construction inhabituelle.

L'essentiel est de bien voir de quoi il est question.

Quelle est l'idée principale.

Lisez avec soin l'introduction et la conclusion, c'est probablement là que se trouve cette idée centrale.

1.2. Une deuxième lecture (approfondie)

C'est le moment de souligner les termes porteurs des idées importantes, de cocher les passages significatifs, de noter dans la marge les faits ou les arguments qui se succèdent, d'entourer les mots ou les formules de liaison.

Pour les textes les plus longs, efforcez-vous de trouver des sous-titres, comme on le fait dans de nombreuses revues.

Cet effort d'analyse et de formulation vous permet de repérer le plan du texte.

2. Les idées que l'on peut supprimer

Bien voir ce qui peut être abandonné, c'est bien distinguer les différentes idées, les rapports et les hiérarchies qui existent entre elles, bien comprendre comment elles se développent.

Le plus souvent, on essaie d'établir un fait, de décrire une situation, de présenter et de justifier une situation.

Pour cela, on apporte des preuves, des exemples, des citations, des indications chiffrées...

D'où un premier principe de sélection : dès qu'il y a succession, énumération d'éléments de même nature, on choisit le plus caractéristique, le plus probant.

LA METHODE

1. Lecture attentive du texte

Retenons :

On commence par lire attentivement le texte une première fois, puis on le relit car on ne peut pas se contenter d'une seule lecture pour tout comprendre.

Pour un texte narratif, on repère dans le texte les indices importants : qui sont les personnages ? Où et quand l'action se déroule-t-elle ? Qu'est-ce que l'auteur veut nous raconter ?

Dans le cas d'un texte explicatif ou argumentatif, on peut souligner les connecteurs. On étudie et on reformule mentalement les idées que l'auteur veut faire passer.

2. Ecrire le résumé

Il ne faut jamais recopier des passages entiers du texte initial dans son résumé.

On reformule le texte avec ses propres mots, afin qu'il soit bien plus court : c'est l'étape essentielle du résumé.

On doit s'obliger à être objectif, et donc on ne peut pas donner son opinion sur le texte à résumer.

On songe à utiliser les connecteurs (chronologiques, spatiaux ou logiques) pour structurer le résumé ; et mettre en valeur les moments importants.

Comme pour tout texte à rédiger, on fait des paragraphes.

LA COMMUNICATION

Il semble clair que c'est la compétence en expression écrite qui retient le plus notre attention et qui, à notre sens, doit être développée en priorité puisque répondant le mieux aux besoins de nos étudiants.

C'est justement ces besoins que nous avons pris en compte lors de l'élaboration du programme et des séquences pédagogiques. En incluant la dimension sociale de la langue, celle-ci n'est plus étudiée en elle-même et pour elle-même mais en tant que moyen communicationnel. C'est aussi la raison pour laquelle, nous estimons que tout apprenant se doit de disposer d'une capacité minimale en matière de compétence discursive.

En outre, apprendre une langue étrangère, c'est s'approprier une compétence de communication, c'est, en plus des autres compétences (linguistique, textuelle, discursive, référentielle, socioculturelle), se doter de tous les moyens qui favorisent la relation et la communication avec les autres.

L'acquisition de ces différentes compétences nous semble possible et susceptible d'être développée, en milieu institutionnel et non francophone, d'où le programme que nous proposons ici; les connaissances linguistiques telles que celles ayant trait à la grammaire phrasistique ne sont pas suffisantes et demandent à être complétées par d'autres données et acquis, allusion faite à la maîtrise des phénomènes de structuration textuelle (typologie textuelle, planification, cohérence textuelle, cohésion...).

En partant du principe que la langue est un instrument de communication, il en résulte que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction de cette perspective et non seulement selon des éléments linguistiques préétablis. La connaissance morphosyntaxique de l'écrit est une condition nécessaire et indispensable, mais non suffisante pour communiquer. C'est la raison pour laquelle nous attacherons une attention toute particulière, dans la conception de notre programme didactique, à la compétence communicative en commençant cette partie par une revue des définitions relatives au terme « *communication* ».

On dit que la langue (a pour fonction) sert à communiquer. En effet, pour les fonctionnalistes la notion de fonction est fondamentale. Pour André Martinet, la fonction principale de la langue c'est la fonction de communication.

- La communication c'est quoi ?

La communication est définie comme étant la transmission d'informations.

Ces informations passent de l'émetteur (destinataire) au récepteur (destinataire). Ce passage est possible grâce à des signaux constitués en code dont l'émetteur et le récepteur connaissent la clé.

Le mot « *communiquer* » du mot latin « *communis* » signifie mettre en commun. La communication présuppose que l'émetteur et le récepteur aient déjà en commun avant l'émission du message : le code.

Les définitions sont nombreuses, mais toutes s'articulent autour de trois éléments clés :

1. L'émetteur : constitue la source qui transmet le message.
2. Le message : c'est le contenant de l'information.
3. Le récepteur : c'est celui qui reçoit le message.

- La création du message

A. Les supports

1. Le code : c'est un support systémique fondé sur des conventions ; un système constitué de signaux de différentes natures (sons, signes écrits, signaux gestuels, symboles... obéissant à des règles dont l'émetteur et le récepteur connaissent la clé).

2. Le canal : c'est un support physique qui transporte les signaux de la source à la cible. (le fil téléphonique, l'onde sonore...).

B. Les opérations

1. L'encodage : c'est l'acte qui consiste à donner à l'information un format par l'émetteur.

2. Le décodage : Il s'agit du procédé inverse. Le récepteur interprète les signaux qui lui sont envoyés, ce qui lui permet de comprendre le message.

Il reste entendu que le destinataire identifiera ce système de signes si son répertoire est commun avec celui de l'émetteur. En ce sens, plusieurs cas de figure peuvent se présenter, cas que nous allons illustrer ci-dessous par deux cercles représentant les répertoires des signes de l'émetteur et du destinataire.

1^{er} cas

- La communication n'a pas lieu.
- Le message est reçu mais n'est pas compris.
- L'émetteur et le récepteur n'ont pas le même code.

2^{ème} cas

- La communication est restreinte.
- Les signes en commun sont peu nombreux.

3^{ème} cas

- La communication est plus large.
- L'intelligibilité des signes n'est pas totale.
- Certains éléments transmis par l'émetteur ne sont pas compris par le récepteur.

4^{ème} cas

- La communication est parfaite.
- Tous les signes émis par l'émetteur sont compris par le récepteur.

C- Le contexte

Il s'agit du cadre énonciatif ou le cadre situationnel (situation physique et temporelle) à

Il s'agit du cadre énonciatif ou le cadre situationnel (situation physique et temporelle) à travers lequel le message est envoyé et reçu.

A cela, nous ajouterons :

- La situation psychologique de l'émetteur et du récepteur.
- La situation sociale de l'émetteur et du récepteur.

Avant de clore ce cours consacré à la communication, il nous paraît nécessaire d'évoquer ne serait-ce que brièvement le courant fonctionnaliste.

- Le fonctionnalisme

Le fonctionnalisme linguistique est un courant qui s'intéresse aux éléments de la langue (unités linguistiques) en vertu de leur fonction dans l'acte de communication.

Deux grands noms restent étroitement liés à ce courant en linguistique: Roman Jakobson et André Martinet.

- Roman Jakobson

C'est un grand linguiste russe. Il a fui la Russie pour s'établir en Europe centrale (Tchécoslovaquie).

Il fonde le Cercle linguistique de Moscou en 1915, puis le Cercle linguistique de Prague en 1926.

Son nom reste associé à la définition des fonctions du langage avec son schéma de la communication à six (06) composantes :

- la fonction expressive : tout ce qui dans le message trahi la personne de l'émetteur.
- la fonction conative : tout ce qui dans le message renvoie au récepteur.
- la fonction référentielle : tout ce qui dans le message renvoie au référent situationnel.
- la fonction phatique : tout ce qui dans le message permet d'établir le contact.
- la fonction métalinguistique : tout ce qui dans le message est centré sur le code.

- la fonction poétique : tout ce qui dans le message donne un supplément de sens par le jeu des structure, rythme, sonorité...

- André Martinet

Bien que plusieurs mouvements linguistiques se réclament du fonctionnalisme, ce fut André Martinet qui en a été l'initiateur.

Issu du structuralisme européen élaboré notamment par Saussure et par Troubetzkoy, son point de vue ne saurait se comprendre sans être replacé dans le contexte historique dont il émanait. Fidèles aux préoccupations de l'époque, les recherches de Martinet ont d'abord porté sur l'indo-européen et sur la phonologie, mais elles se sont très vite élargies à des problèmes de linguistique générale, avec toujours comme souci premier de rendre compte de la spécificité et de la diversité des langues examinées.

Parmi les concepts posés, nous citerons les notions de phonèmes, monèmes, ainsi que les démarches d'analyse utilisées comme la commutation, susceptibles de s'appliquer à n'importe quelle langue, sans pour autant présupposer l'existence d'unités et de classes identiques d'une langue à l'autre. Martinet reconnaissait le fait que les langues mettaient en jeu les mêmes principes de fonctionnement, relations de dépendance, d'opposition, de complémentarité, de hiérarchie entre les unités, mais le recours à des modalités de réalisation différentes selon les systèmes (opposition voyelles ouvertes / voyelles fermées, voyelles longues / voyelles brèves, utilisation de la position, de cas, de prépositions ou de postpositions pour l'indication des relations syntaxiques, avec des degrés de fréquence différents, etc.), témoignait de la spécificité de chacun d'eux.

A ces notions, nous ajouterons le fait de concevoir la langue comme " un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale ".

Il nous a été donné de voir ci-dessus que pour les fonctionnaliste, la notion de fonction est essentielle. Seulement pour eux, cette notion se confond avec la fonction distinctive.

Ce qui est fondamental, c'est de voir ce qui est distinctif dans une langue. Quand une particularité sonore est à la base d'une distinction de sens, on dit qu'elle est fonctionnelle, d'où la notion de pertinence. En ce sens, en phonétique on appelle trait distinctif un son qui

permet à l'auditeur de distinguer deux phonèmes de prononciation proche. On appelle trait pertinent un trait distinctif qui, dans l'organisation d'une langue particulière, sert effectivement à distinguer deux phonèmes.

Tout le fonctionnalisme est basée sur cette notion distinctive qui permet à la communication de se faire comprendre et au message de passer.

A l'opposé, quand un message ne passe pas, on dit qu'il y a du bruit qui empêche le message de passer. Il en est ainsi, d'une tâche, d'un oubli, d'une colère...

En effet, on ne peut communiquer que si le message est composé d'éléments distincts (ex. : Je ne vous entend pas bien) et non d'éléments qui se ressemblent et qui prêtent à confusion (La paronymie).

La confusion est l'ennemi de toute communication claire et intelligible.

LA TYPOLOGIE TEXTUELLE

Introduction

Ce cours tend à amener les étudiants à reconnaître les types de textes et à fournir les raisons qui prouvent que le texte étudié appartient à un type particulier, soit les caractéristiques qui les poussent à faire cette distinction.

Durant leurs études et dans leur vie quotidienne, les apprenants sont amenés à travailler sur différents types d'écrits renvoyant à différents types de textes, lesquels textes présentent des caractéristiques qui leur sont spécifiques : structures, indices linguistiques...

L'appropriation et la maîtrise de cette multitude d'écrits (écrits scolaires, littéraires, sociaux et professionnels) s'avèrent utiles et indispensables. Les apprenants se doivent de disposer d'une connaissance claire et aussi complète que possible des écrits qu'ils manipulent.

Il demeure certain que les stratégies de lecture ne seront pas du tout les mêmes selon qu'il s'agisse d'un roman, d'un poème, d'un article de presse ou d'un dépliant publicitaire. Les textes proposés aux étudiants de même que ceux qu'ils auront à produire devront être diversifiés et analysés en tant que tels.

Procéder à une classification est loin d'être chose aisée dans la mesure où il est difficile d'appréhender clairement et de manière précise la définition des termes « écrit » et « texte ». Pour cela, nous proposons la distinction ci-dessous indiquée.

1. Les types d'écrits

La distinction entre les types d'écrits peut s'opérer de différentes manières. A titre d'exemple, leur classement se fera en prenant en compte :

- Le support : encyclopédie, revue, journal, catalogue, album, livre, dépliant publicitaire, manuel scolaire... ;
- Le thème : événement, idéologie... ;
- Le destinataire : public jeune, adulte, novice, scientifique... ;

- Le genre littéraire : roman, théâtre, poésie, article de presse, revue spécialisée... ;
- Le mode d'énonciation : écrits rédigés à la première ou à la troisième personne... ;
- Le type de texte : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, injonctif ;
- Le ton : sérieux, comique, ironique, lyrique, tragique, neutre...

A la suite de cette classification, il s'agira surtout d'établir une distinction entre deux grands types d'écrits : les écrits fonctionnels, authentiques, socioprofessionnels et les écrits fictionnels ou imaginaires.

Il y a lieu de faire observer que les types d'écrits n'équivalent pas un type de texte précis et homogène. En ce sens, tout autant qu'un passage de roman, un article de journal peut correspondre au type de texte narratif (s'il relate des faits) ou argumentatif (s'il défend ou réfute une idée) ; de même une correspondance peut comporter une séquence narrative (s'il rapporte des événements), descriptive (s'il fait le portrait d'une personne ou décrit un paysage) ou argumentative (s'il défend une thèse).

2. Les types de textes

À compter des années soixante, de nombreux auteurs, s'inspirant de la grammaire de Chomsky, ont tenté d'approcher le concept de texte. Ces travaux ont vite fait de montrer que le texte est défini comme un ensemble fort complexe de phénomènes linguistiques, un processus de communication qui ne peut être appréhendé à partir d'un système de règles.

Aussi, il est à se demander si la signification d'un message est-elle appréhendée à partir de signes appartenant au code de la langue ou bien existe-t-il d'autres éléments linguistiques qui permettent de le faire ?

Toutes ces considérations devraient-elles nous obliger à nous poser un certain nombre de questions afin de pouvoir déterminer ce que peut être un texte, ce que peuvent être ses composants, comment évaluer et déterminer le type d'un texte...

2.1. Les aspects théoriques du texte

Le texte se manifeste selon différents aspects parmi lesquels nous pouvons citer :

- *l'aspect matériel*, il peut s'agir d'une phrase (court) ou d'un roman (long), peut être rédigé en prose ou en vers, complet ou lacunaire, avec ou sans titre, ... C'est précisément cet aspect qui a un effet sur le lecteur.

- *l'aspect verbal et syntaxique* qui touche à la mise en œuvre de la langue. Le choix des mots, la formation des phrases, ...participent au sens global du texte (l'aspect sémantique). Si le sens de certains écrits est facilement appréhendé, les mots utilisés le sont au sens propre (aspect dénotatif). Dans d'autres cas, il est nécessaire de faire appel à tout un savoir-faire et à une analyse très rigoureuse pour décrypter le message. Les éléments du message sont transmis de manière implicite (aspect connotatif). Un texte est écrit ou oral, c'est la mise en œuvre d'une langue ; pour comprendre un texte, nous devons comprendre la langue dans laquelle il est écrit.

- *l'aspect sémantique* : un texte transmet un message, il a un sens. Il ne suffit pas de déchiffrer les mots, il faut pouvoir les comprendre pour accéder au sens du texte. Dans certains cas, il est aisément d'en saisir le sens, dans d'autres, il est nécessaire de procéder à une analyse assez rigoureuse pour pouvoir reconstruire le sens qui s'en dégage.

- *l'aspect pragmatique* : tout texte a une fonction, une utilité. Il vise un lecteur et cherche donc à l'influencer. Cette « communication » nécessite que l'on fasse appel, pour la comprendre, à des éléments qui gravitent autour et se situant en dehors du texte (le paratexte).

- *l'aspect symbolique* : le texte participe d'une culture. Il fournit des indications sur les modes d'expression par lesquels la société manifeste ses valeurs. Il est évident que cet aspect aide aussi à déterminer le sens véhiculé par le texte.

Pour compléter ces définitions, nous pouvons également préciser que :

- Chaque texte possède une structure qui lui est propre. Il s'agit de la façon dont il est construit et organisé, tant sur le plan formel que linguistique.

- Chaque type de texte renvoie à des fonctions différentes : raconter, informer, convaincre, décrire, faire agir, ... Un même texte peut occuper plusieurs fonctions. Analyser les aspects et la structure d'un texte permet d'identifier son type.

- Chaque texte comporte les caractéristiques d'un ou plusieurs genres. Le genre d'un texte est une catégorie à laquelle s'apparente ce texte en fonction de son fond et de sa forme, ainsi nous distinguons le roman, la poésie, le conte, la nouvelle, le théâtre, etc.

Toutefois, il y a lieu d'éviter de considérer qu'un texte appartient à un genre en particulier. Étudier un genre de texte particulier revient à déterminer ses influences, les mécanismes sur lesquels il repose, ses ressemblances ou ses différences avec d'autres textes similaires

2.2. Les aspects théoriques du texte

Dans les textes : *types et prototypes* (1992), J.-M. Adams propose une typologie des textes qui se fonde sur deux critères essentiels : d'une part la fonction de l'acte de langage et d'autre part, les différentes caractéristiques formelles et linguistiques qui en résultent.

Cet aspect de la langue est très important dans la mesure où il montre aux étudiants que les textes ne sont pas tous identiques. Il demeure important de distinguer entre un texte de presse, un roman et une affiche publicitaire.

Les différences qui existent entre eux dépendent du but pour lequel ils ont été écrits. Ainsi :

- L'article de presse a pour objectif d'informer.
- Le roman de divertir.
- La publicité tente de convaincre.

Nous reproduisons ci-dessous cinq textes qui nous serviront d'exemples et nous permettront d'approfondir la discussion avec les étudiants sur la question. Il s'agit de permettre aux étudiants d'identifier le type de chaque texte et de préciser les raisons ayant motivé leur choix.

Lors de ce cours, nous mettrons l'accent sur les caractéristiques propres à chacun des cinq types de texte dominants, caractéristiques que nous précisons ci-après :

1. Le texte narratif

« Antoine a sept ans, peut-être huit. Il sort d'un grand magasin, entièrement habillé de neuf, comme pour affronter une vie nouvelle. Mais pour l'instant, il est encore un enfant qui donne la main à sa bonne, boulevard Haussmann.

Il n'est pas grand et ne voit devant lui que les jambes d'hommes et des jupes très affairées. Sur la chaussée, des centaines de roues qui tournent ou s'arrêtent aux pieds d'un agent âpre comme un rocher.

Avant de traverser la rue du Havre, l'enfant remarque, à un kiosque de journaux, un énorme pied de footballeur qui lance un ballon dans des « buts » inconnus. Pendant qu'il regarde fixement la page de l'illustré, Antoine a l'impression qu'on le sépare violemment de sa bonne. Cette grosse main à bague noire et or qui lui frôla l'oreille ?

L'enfant est entraîné dans les remous des passants, (...) »

Jules Supervielle, *Le Voleur d'enfants*,

1.1. Les fonctions du texte narratif

Il a pour fonction de raconter ce qui arrive, un événement, une histoire. Il montre un ou des personnage(s) accomplissant une action ou une série d'actions qui se déroule(nt) dans le temps. Les faits relatés et les personnages décrits sont réels ou imaginaires. Dit autrement :

- il fait revivre une action passée réelle (journal, autobiographie...) ;
- il fait vivre une action imaginaire (roman, conte...).

La fiction, c'est l'histoire qu'on raconte, l'ensemble des événements réels ou imaginaires qui se succèdent et s'enchaînent. Elle se construit dans l'ordre chronologique des événements principaux (progression d'un état initial à un état final), soit :

Situation initiale : E1 – E2 – E3 – E4 : situation finale

Le texte narratif peut avoir différentes fonctions parmi lesquelles nous citerons : informer, susciter des émotions, argumenter. On le rencontre dans les écrits suivants : romans, contes et nouvelles, articles de journaux, faits divers, biographies...

1.2. Les caractéristiques formelles et linguistiques du texte narratif

Une narration simple et sèche de la fiction est de nature à décourager le lecteur. Il y a lieu donc, à partir du schéma narratif, de prévoir comment passer de la fiction à la narration à travers un certain nombre d'enrichissements : descriptions et portraits, dialogues et réflexions.

Il se caractérise principalement par les marques linguistiques suivantes:

- La narration de faits réels ou imaginaires ;
- Les faits se déroulent dans le temps, selon une chronologie permettant la transition d'un état initial à un état final (utilisation privilégiée des indices de temps) ;
- Les compléments circonstanciels de temps et de lieu ;
- Les verbes d'action ;
- La fréquence de l'imparfait, du passé simple ou du présent de narration ;
- L'insistance sur un lexique portant des indications temporelles (maintenant, hier, avant, après...).

Dans le texte ci-dessus, il s'agit d'un récit où le présent de narration est dominant. Il y a une succession d'actions marquées par des connecteurs logiques (sur la chaussée..., avant de traverser...) et par des compléments circonstanciels (pour l'instant, pendant...).

2. Le texte descriptif

« Venues du plus brouillé de l'horizon, les lames avançaient les unes derrière les autres, roulant, déferlant, se creusant, portant des crêtes blanches que le vent fauchait au passage, ainsi qu'au rempart de la terre. Là, elles se levaient une dernière fois très haut, suspendues un instant comme gelées, et l'on voyait le large creux couleur de métal où ; étincelaient des paillettes ; puis elles se rabattaient brièvement, avec un claquement de couvercle ; le déferlement commençait très loin au bout de la baie, et se rapprochait, ébranlant sourdement le socle de la terre au passage, jusqu'à atteindre le point du littoral où se trouvait Besson ... »

J.M.G. Le Clézio, *Le Déluge*

2.1. Les fonctions du texte descriptif

Le texte descriptif a pour fonction de produire une image que le lecteur (ou l'auditeur) ne voit pas mais qu'il peut imaginer. Il vise à représenter un personnage, à dépeindre un objet, un paysage, une scène...

Autrement dit, il rend sensible, par les mots, la configuration d'espaces (peinture d'un paysage), d'êtres (portraits) qu'ils soient réels ou imaginaires, statiques ou évolutifs dans leur apparence.

Les descriptions sont nécessaires en littérature où elles accompagnent les récits mais la presse en fait aussi un grand usage. On retrouve le texte descriptif dans les écrits suivants : romans, contes, manuels, reportage, sport, articles politiques...

Elles font partie d'un récit et servent de pause dans la diégèse. Elles ont pour fonction principale de fournir des informations sur les personnages, les lieux, l'époque.

2.2. Quel ordre descriptif choisir ?

Le texte généralement structuré et ordonné : s'agissant de la description d'une personne ou d'un paysage, les éléments de la description de l'objet sont présentés selon un certain ordre. Notre perception du réel est synchrone : nous voyons en même temps les éléments qui composent ce réel. Par contre, sa description est inévitablement linéaire : il faut donc inventer un ordre descriptif. Voici quelques exemples :

- *le réel vu d'un point fixe* : nos yeux voient le réel en perspective. On peut le décrire du premier plan à l'arrière plan ou inversement. Les éléments du premier plan sont les plus visibles, d'où l'importance qu'on doit leur accorder.
- *le réel en panoramique* : si l'observateur pivote sur lui-même à la façon d'une caméra sur son axe, sa vision d'un paysage, d'une scène, devient panoramique et la description peut se conduire selon des oppositions gauche/droite, devant/derrière, en bas/en haut...
- *le réel en travelling* : si l'observateur bouge, avance ou prend du recul, il peut décrire le réel en avant, arrière, latéral et le restituer à la façon d'une caméra qui se déplace, qui voyage.

2.3. Les caractéristiques formelles et linguistiques du texte descriptif

Il se caractérise par les marques linguistiques suivantes :

- Un champ lexical précis ;
- Un lexique de sensations ;

- Des groupes nominaux étendus : adjectifs, groupe nominal, proposition subordonnée relative... ;
- Des images : comparaisons et métaphores.
- la prédominance de l'imparfait ou du présent intemporel, par l'insistance sur les localisations, la présence d'indications temporelles, si la description se fait en évolution.
- Des connecteurs spatiaux : la description des éléments de la description se fait dans l'espace (utilisation privilégiée des indices de lieu).

Dans l'extrait ci-dessus, il s'agit de la description d'une succession de vagues. La description suit un ordre précis qui part de la formation des vagues jusqu'à leur déferlement sur le littoral. Les verbes sont à l'imparfait.

Afin de permettre au lecteur de se représenter le chemin suivi par la vague, l'auteur utilise une série de verbes juxtaposés qui décrivent ce parcours (avançaient, roulant, déferlant, se creusant) et de nombreuses expansions du nom (large creux couleur du métal) et des métaphores (crêtes blanches, suspendues un instant comme gelées, étincelaient des paillettes).

3. Le texte argumentatif

Le texte argumentatif cherche à convaincre. Il fournit les preuves qui permettent à un avis de l'emporter.

- Il a une thèse à défendre. Il la défend à l'aide d'arguments.

Au regard de ce qui précède, les principales caractéristiques du texte argumentatif se résument comme suit :

- La thèse**

La thèse est l'idée défendue par l'auteur dans un texte. Plusieurs appellations lui sont attribuées : thèse initiale, thèse première, thèse défendue, thèse soutenue.

Elle s'oppose à la thèse adverse qu'on désigne par l'appellation « antithèse ».

- Les arguments

Pour démontrer sa thèse, l'auteur fait appel à des arguments. Les arguments sont avancés pour justifier sa thèse et convaincre le lecteur.

Comme pour la thèse, ces arguments s'opposent à des arguments adverses.

- Les exemples

Ils permettent d'illustrer une thèse ou un argument. Cela étant, il est nécessaire de distinguer entre un argument et un exemple.

L'argument a une portée générale, l'exemple pour sa part expose un cas particulier. Lorsqu'un exemple contredit l'idée générale, c'est-à-dire soutient la thèse adverse, on l'appelle un contre-exemple.

Les exemples utilisés sont de natures différentes, nous distinguons :

- l'exemple personnel : offre un témoignage direct mais ne permet pas de tirer une loi générale.
- l'exemple littéraire : il fait référence à un livre, à un film.
- l'exemple historique : il permet un rapprochement avec le passé. Il présente l'avantage d'être un fait avéré et déjà analysé.
- les statistiques : à condition d'être vérifiées, les statistiques constituent un fondement scientifique au discours argumentatif.

- Les relations logiques

Connues aussi sous l'appellation de connecteurs logiques, nous distinguons :

- l'addition – la gradation : En plus, en outre, surtout, d'abord, puis...
- le classement : Premièrement, d'une part, d'autre part...
- l'opposition : En revanche, or, néanmoins, au contraire, par contre...

- la conclusion : En somme, en définitive, pour conclure, en bref, en guise de conclusion, finalement...

Les différents modes de raisonnement

Pour défendre une thèse, un auteur peut faire appel à différents modes de raisonnement.

Nous indiquons en ce sens les modes suivants :

1. le raisonnement déductif ou inductif

Dans le raisonnement déductif, on part d'une idée générale, d'une loi pour en tirer une conséquence particulière.

Dans le raisonnement inductif, on part de plusieurs faits particuliers pour en tirer une loi, une idée générale.

2. le raisonnement par analogie

On compare une thèse par une situation semblable, comparable.

3. le raisonnement concessif

Le locuteur semble admettre un fait ou un argument qui s'oppose à sa thèse mais maintient toujours son point de vue.

4. le raisonnement par l'absurde

On suppose l'idée contraire à la thèse défendue pour montrer qu'elle débouche sur une conclusion fausse et absurde.

5. le raisonnement critique

Le locuteur critique ou réfute une thèse opposée à la sienne, il rejette catégoriquement la thèse adverse.

6. le syllogisme

C'est un raisonnement déductif qui tire une conclusion de deux propositions (prémisses*) considérées comme vraies.

On peut le schématiser comme suit :

- La proposition majeure : tout homme est mortel.
- La proposition mineure : Socrate est un homme.
- La conclusion : donc Socrate est mortel.

Exemple :

« Ce que je reproche aux jurés, c'est surtout leur manque d'audace de leur choix. Nombre de livres sont éliminés parce qu'ils sont jugés trop littéraires ! Prix littéraires ou prix populaires ? Proust, aujourd'hui, n'aurait pas le Goncourt. On table sur le succès immédiat et pas sur les classiques à venir. Or, nous avons besoin d'eux. Moi, j'accepte toutes les magouilles si elles servent les intérêts des chefs-d'œuvre. Hélas, elles ne favorisent que les produits moyens. Georges Perec, il y a quelques années, avant sa mort, a raté le Goncourt. Pourtant, plus personne ne conteste qu'il s'agissait d'un immense écrivain de son temps ! On ne se serait pas enfermé dans un ghetto élitiste en le couronnant puisque son œuvre figure déjà dans tous les manuels de littérature contemporaine ! »

Patrick Grainville, « Proust n'aurait pas eu le Goncourt »,

V.S.D. n° 531

3.1. Les fonctions du texte argumentatif

Il vise à défendre ou à réfuter une opinion. Il fournit les preuves avec pour objectif de défendre une thèse ou au contraire de la réfuter. Cette thèse est défendue au moyen d'arguments enchaînés logiquement, généralement illustrés par des exemples.

Le texte argumentatif a donc pour fonction de chercher à convaincre et de permettre à un avis de l'emporter.

Le type polémique en fait partie, mais avec la préoccupation première d'intervenir contre une personne ou des idées : ce qui compte d'abord, ce n'est pas de persuader, c'est vaincre.

3.2. Les caractéristiques formelles et linguistiques du texte argumentatif

Il se caractérise principalement par les marques linguistiques suivantes :

- Des champs lexicaux spécifiques ;
- Des marques de subjectivité de l'émetteur. La présentation d'une réflexion personnelle avec utilisation privilégiée des indices d'énonciation, les pronoms, les adverbes, les verbes ou expressions verbales modalisateurs qui portent le jugement de l'émetteur : c'est surtout..., Moi, j'accepte..., Pourtant, plus personne...
- L'organisation de cette réflexion dans le texte se fait à travers une combinaison d'arguments
- Il se distingue aussi par la fréquence des connecteurs logiques ou des phrases qui marquent la progression des idées, car il y a souvent démonstration, avec parfois accumulation de preuves juxtaposées.

Il existe différentes stratégies argumentatives : commencer du particulier au général ou inversement ; énoncer d'abord la thèse réfutée pour mieux s'y opposer ensuite ; produire arguments et exemples contre une thèse énoncée implicitement. Selon la stratégie adoptée, il peut être fait appel à la justification, à la concession et/ou à la réfutation.

Dans le texte ci-dessus, Patrick Grainville essaie de convaincre le lecteur de la nécessité d'agir dès aujourd'hui contre la façon dont sont décernés les prix littéraires. Il s'agit donc d'un texte argumentatif. L'argumentation déployée suit un raisonnement logique :

- Une thèse : ce que je reproche...
- Un constat : nombre de livres sont éliminés...
- Une problématique : Prix littéraires ou prix populaires ?
- Un point de vue : Proust, aujourd'hui, n'aurait pas le Goncourt.
- Un argument : On table sur le succès immédiat et pas sur les classiques à venir.
- Une concession : Moi, j'accepte toutes les magouilles si elles servent les intérêts des chefs-d'œuvre suivie tout de suite d'
- une réfutation : Hélas, elles ne favorisent que les produits moyens.

- Un exemple : Perec, il y a quelques années, avant sa mort, a raté le Goncourt. Pourtant, plus personne ne conteste qu'il s'agissait d'un immense écrivain de son temps !
- On voit aussi que l'auteur procède par liens d'opposition successifs : or, pourtant, hélas.

On rencontre le texte argumentatif dans les écrits suivants : plaidoiries, discours politiques, articles de presse, tracts, textes publicitaires, poésie engagée...

4. Le texte explicatif

« Qu'est-ce qu'un sampler ? C'est un appareil qui enregistre toute source sonore et qui la convertit en langage informatique : en numérique.

On capte un son avec un très bon micro, et, une fois stocké en mémoire (la plupart du temps sur une disquette), on peut ainsi le rejouer à l'aide d'un clavier de commande. On pourrait tout aussi bien le déclencher à l'aide des « pads » d'une batterie électronique ou encore au moyen d'une guitare Midi. »

Alphonse Leduc, *Musique pratique*

4.1. Les fonctions du texte explicatif

Il a pour fonction d'analyser un phénomène ou une idée pour qu'ils soient bien compris (courant dans les ouvrages théoriques spécialisés).

Le texte explicatif est dans certains cas distingué du texte informatif et/ou dans d'autres cas confondu avec lui. Ce dernier a pour fonction de fournir des informations, à développer les connaissances du destinataire. Le texte explicatif vise particulièrement à faire comprendre un procédé ou un phénomène en répondant aux questions « pourquoi ? » et « comment ? ».

Expliquer, c'est fournir à quelqu'un les moyens de comprendre un événement, un phénomène, un processus.

Pour ce faire, il doit correspondre au niveau du destinataire visé : en ce sens, les textes explicatifs destinés aux enfants ou à un public novice contiennent des illustrations, des schémas, des termes simples, un lexique spécialisé explicité de manière compréhensible...

Comment expliquer ?

Une explication répond à des questions formulées ou implicites : qu'est-ce que c'est ? Comment cela fonctionne ? Pourquoi ?

Comment présenter ses explications ?

- Tenir le plus grand compte du destinataire : connaissances, niveau de langue, vocabulaire technique...
- Respecter les règles de lisibilité : paragraphes courts, termes de liaison...

4.2. Les caractéristiques formelles et linguistiques du texte explicatif

Le texte explicatif *se caractérise* principalement par les marques linguistiques suivantes :

- Des connecteurs logiques ;
- Des compléments circonstanciels de cause et de conséquence qui mettent en valeur les rapports logiques entre les différents éléments ou étapes d'un processus,
- Un lexique précis et technique ;
- l'utilisation du présent de l'indicatif avec une valeur de vérité générale ;
- de fréquents passages de la théorie à l'exemple ;
- une énonciation objective : utilisation de la troisième personne et absence de jugement de l'émetteur.

Nous retrouvons très souvent ce type de texte dans les écrits suivants : encyclopédie, articles de presse et revues, manuels scolaires, ouvrages spécialisés, mais aussi dans les dépliants publicitaires, les fiches techniques et les notices d'emploi.

Le type didactique en fait partie : lui aussi explique, mais avec l'intention supplémentaire de faire retenir ce qui est expliqué, de transmettre un savoir.

Dans le texte *Musique pratique* d'Alphonse Leduc, on trouve d'abord un lexique précis appartenant au champ lexical de l'informatique puisque les explications fournies concernent un instrument de musique : le sampler. Ainsi, on relève les termes spécifiques : sampler, appareil, langage informatique, numérique, stocké en mémoire, disquette. On relève également l'utilisation du présent ; enfin le texte répond à un développement construit avec :

- une introduction qui sert à définir l'instrument de musique ;
- une description des différentes étapes du processus d'utilisation ;
- une conclusion qui sert à l'émetteur pour fournir un complément d'informations en rapport avec les moyens qui permettent le fonctionnement du sampler.

5. Le texte injonctif

« Répondez au questionnaire du professeur Schwarzenberg. Relevez avec nous ce défi : Par le dépistage précoce et la prévention, diminuer de moitié le nombre de victimes de cancer, augmenter de moitié les guérisons. »

Couverture de la revue de l'association, *Fondamental*, octobre 87

5.1. Les fonctions du texte injonctif

Il a pour fonction de proposer une action (texte d'engagement moral, politique, mais aussi tous les textes transmettant des consignes : recettes de cuisine, notice de montage, consignes, modes d'emploi, notices de montage, règles de jeu...).

On évoque aussi le texte prescriptif. Le texte injonctif vise à agir sur le destinataire en prescrivant un comportement, en donnant conseils, ordres ou consignes quant à la démarche à respecter. Il répond ainsi à une structure formelle, qui est le plus souvent chronologique.

5.2. Les caractéristiques formelles et linguistiques du texte injonctif

Il se caractérise principalement par les marques linguistiques suivantes :

- la fréquence de la deuxième personne ou de la première personne du pluriel si l'auteur s'implique ;
- l'emploi des modes impératif, assez souvent du futur de l'indicatif et parfois de l'infinitif ;
- Le lexique spécifique à la tâche demandée, en particulier des verbes d'action « technique » ;
- Des phrases juxtaposées ou reliées par des connecteurs temporels.

Dans le texte ci-dessus, les verbes sont conjugués à l'impératif présent et le lexique est en relation avec une campagne de sensibilisation et de prévention contre le cancer.

L'objectif de ce cours théorique est de montrer aux étudiants et leur expliquer la différence qui existe entre genre et type de textes. Les textes étant de nature très variés, il s'avère indispensable de savoir les distinguer pour pouvoir les produire. De ce fait, il y a lieu de différencier entre :

- Les types de textes (narration, description, explicatif, injonctif et argumentatif) qui sont classés selon l'intention qui préside à leur élaboration (raconter, décrire, expliquer, faire agir et persuader/convaincre).
- Les genres qui se rapportent à une forme d'expression codées par la tradition (roman, poésie, théâtre,...) et qui à leur tour comportent de nombreux sous-genres.

L'ANALYSE DU SUJET

Introduction

La production écrite, plus précisément la dissertation, consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire donnée.

Pour s'acquitter convenablement de cette tâche d'écriture il faut d'abord commencer par comprendre le sujet, puis poser les bonnes questions qui orienteront le travail et serviront en même temps de fil conducteur pour enfin choisir parmi ses connaissances celles en rapport avec le thème traité.

Pour développer son argumentation, l'apprenant se doit de s'appuyer sur le texte de soutien ou la citation dont il dispose, sur les objets d'étude en classe ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle. Il s'agit donc de construire **une délibération**¹ illustrée d'exemples à partir d'une question littéraire.

L'analyse est considérée comme une phase capitale pour réussir à construire un texte de qualité et sert à « déblayer le terrain » pour mener à bien le travail demandé. La plupart du temps, les enseignants recommandent aux étudiants de lire et relire le sujet, de consacrer du temps et de bien réfléchir à ce qui leur est demandé de produire et à ce qu'on attend d'eux.

L'analyse du sujet

La première étape présidant à l'élaboration d'une dissertation consiste à analyser le sujet, c'est-à-dire à le comprendre à envisager des pistes de réponses, en ne se contentant pas d'une opinion unique, mais en essayant de voir en quoi le sujet pose problème et mérite d'être étudié en profondeur. En effet, « dissenter » signifie « délibérer », c'est-à-dire prendre en compte plusieurs points de vue et les confronter, de façon à parvenir à une réponse

¹ **La délibération** est une confrontation de points de vue visant à trancher un problème ou un choix difficile par l'adoption d'un jugement ou d'une décision réfléchie. Elle peut être effectuée par un individu seul, mais aussi par un groupe d'individus ou une collectivité.

satisfaisante, dépassant les **idées reçues**², souvent trop simplistes. Ce travail correspond à ce que la rhétorique antique nommait *l'inventio*, est indispensable car c'est à ce moment que commence à s'opérer une véritable réflexion s'écartant des **stéréotypes**³, des **clichés**⁴ et des **lieux communs**⁵. C'est pourquoi, il convient d'y consacrer un certain temps.

Elle s'impose comme une étape clé et incontournable dans le sens où elle permet à celui qui rédige d'éviter deux fausses routes :

1. Survoler le sujet et entamer la rédaction le plus rapidement possible.
2. Le voir le plus large possible pour que la matière ne fasse pas défaut.

Dans le premier cas de figure, L'expérience nous a très souvent montré que les étudiants, en situation d'examen, dès qu'ils tiennent entre leurs mains le sujet qui leur est proposé entament illico-presto la rédaction sans pour autant consacrer un peu de temps à sa lecture et d'essayer de le comprendre. L'apprenant s'expose ainsi au risque de ne traiter qu'une partie de la question ou au pire des cas de ne pas le traiter du tout s'il a mal compris ce qu'on lui demande.

Dans le second cas, il sera tenté d'utiliser et de « restituer» tout ce qu'il sait de l'objet d'étude, d'une œuvre, d'un auteur sans se préoccuper de ce qu'il doit traiter.

C'est dire que cette opération est généralement assimilée, voire confondue avec celle de la recherche des idées. Dès que l'étudiant estime que le sujet l'inspire et que lui viennent à l'esprit de nombreuses idées, il se lance dans la rédaction, sans prendre la peine d'utiliser un brouillon ou se soucier de voir s'il a pris en compte tous les éléments que comporte le sujet.

Aussi, il s'avère indispensable de consacrer un temps suffisant à une lecture attentive du sujet proposé pour pouvoir se consacrer par la suite à dégager la problématique et au reste du travail de réflexion qui doit être réalisé.

² L'**idée reçue** est une opinion, située entre le stéréotype, le cliché et le lieu commun. Elle a la particularité de s'admettre aisément, et ce, pour diverses raisons : elle est très répandue.

³ Le **stéréotype** est une expression ou opinion toute faite, sans aucune originalité, cliché. Caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine.

⁴ Le **cliché** est une idée préconçue ou un lieu commun banal et stéréotypé. C'est une représentation déformée, une idée simpliste et rigide qui peut stigmatiser des personnes.

⁵ Le **lieu commun** est une banalité. Cette locution péjorative désigne des idées reçues, une réflexion sans originalité aucune. On peut trouver des lieux communs dans toutes les formes d'expression : littérature, discours, cinéma etc.

Comprendre le sujet

a. Lire le sujet et souligner les mots clés : les sujets de dissertation proposés lors des examens sont en général relativement court et assez aisés à comprendre. Pour autant, il ne faut pas hésiter à accorder du temps à leur lecture de façon à éviter le risque du hors sujet.

Le fait de souligner les mots-clés, c'est-à-dire les mots qui apparaissent comme les plus importants, permet de bien délimiter le cadre de réflexion. Prenons pour exemple le sujet suivant :

Selon le peintre et scénographe Gilles Aillaud : « il est des pièces qui ne sont pas à représenter mais à lire », les trois mots-clés permettant de situer la réflexion sur des bases claires, sont ceux-ci : pièces, représenter et lire.

b. Définir les mots clés : en français, comme dans toutes les langues, les mots ont souvent plusieurs sens, qui dépendent du contexte dans lequel ils sont écrits. D'où la nécessité de donner une définition adéquate des mots-clés d'un sujet de dissertation. Si par exemple, la thématique donnée d'un sujet porte sur le roman, il faut éviter de construire un développement sur le théâtre ou la poésie.

En effet, cela permet d'éviter d'élaborer une réflexion dans une mauvaise direction. Dans le sujet ci-dessus, le mot « pièces » fait évidemment référence à un genre littéraire précis, le théâtre, tandis que les verbes « représenter » et « lire » concernent la double dimension de ce genre : le théâtre est en effet à la fois un texte (d'où le verbe « lire ») et un spectacle (« représenter »), dans la mesure où, la plupart du temps, un dramaturge écrit en vue d'une mise en scène.

De là viennent d'ailleurs les codes d'écriture d'un texte de théâtre, notamment ce qu'on nomme les **didascalies**⁶, ces indications en italique donnant des renseignements de tout ordre aux comédiens et au metteur en scène. Dans ce sujet, la définition des mots est assez facile à élaborer. Mais certains sujets peuvent être un peu plus complexes, notamment lorsqu'ils jouent sur la polysémie de certains mots.

⁶ Dans un texte de théâtre, les **didascalies** sont des indications fournies par l'auteur sur le jeu des acteurs et sur la mise en scène (noms des personnages, entrées et sorties des personnages, descriptions des décors, lieux de l'action, indication de temps, tons employés par les comédiens, costumes, gestes etc.).

Ainsi en est-il de la question suivante : un héros de roman est-il nécessairement un héros ? Ici, le sujet joue sur le double sens du mot « héros », qui renvoie soit au personnage principal d'un récit (qu'on nomme aussi protagoniste), soit à un personnage extraordinaire, doté de capacités dépassant le commun des mortels. Cette polysémie avait d'ailleurs déjà été évoquée par Stendhal, dans une phrase demeurée célèbre : « nous avouerons que notre héros était fort peu héros en ce moment » (La Chartreuse de Parme, 1839).

c. Reformuler la question posée par le sujet : une fois qu'on a souligné et défini les mots-clés, le sujet devient en général tout à fait clair, et, pour s'assurer qu'on l'a bien compris, il est conseillé de le reformuler à sa manière.

Dans l'exemple : est-il préférable de lire une pièce de théâtre ou d'aller la voir, représentée par des comédiens ? Ou encore : une pièce a-t-elle pour vocation de donner lieu à un spectacle, ou, dans certains cas, peut-elle être écrite uniquement en vue d'une lecture ? La reformulation du sujet, on le remarque, débouche sur la problématique, dont on parlera dans le détail un peu plus tard.

2. Envisager des pistes de réponses en trouvant des arguments et des exemples

a. Etablir une liste d'auteurs ou de textes en lien avec le sujet

Avant même de trouver des idées en rapport avec le sujet, il est conseillé d'inscrire au brouillon toutes les idées rentrant dans le cadre de celui-ci. En effet, il est plus rigoureux de raisonner d'une manière abstraite, sans connaissances précises, et d'essayer dans un deuxième temps de prouver ces idées générales par des exemples précis. Si on choisit cette deuxième méthode on risque alors de faire correspondre, d'une manière artificielle, des textes à des idées reçues. La tentation est alors grande de vouloir à tout prix de faire rentrer une œuvre à l'intérieur d'un **postulat**⁷ de départ.

Au contraire, si on commence par faire une liste d'exemples possibles, on ne s'enferme pas dans une idée préétablie, on reste ouvert d'esprit, car on ne sait pas ce qu'on veut prouver. Cette démarche est intellectuellement plus honnête, car les idées viendront d'une analyse

⁷ Le **postulat** est un principe qui doit être admis comme vrai sans démonstration. En mathématique, synonyme : axiome.

des textes, et non d'une utilisation des exemples comme de simples supports à l'appui d'une théorie préétablie.

Si on reprend notre sujet sur le théâtre, la liste pourrait comporter les auteurs suivants, pour ne citer que les plus illustres : Corneille, Racine, Molière, Marivaux, Beaumarchais, Diderot, Hugo, Musset, Anouilh, Beckett... on pourrait la compléter par quelques dramaturges de l'Antiquité (Sophocle, Euripide...), et quelques écrivains non francophones : Shakespeare, Goldoni...).

b. Confronter les idées trouvées avec le sujet

Une fois qu'on s'est constitué un réservoir d'exemples, il est temps de les analyser en les confrontant au sujet de la dissertation. C'est à ce moment qu'on peut déterminer dans quelle mesure ils répondent à la question posée. On ne doit pas hésiter, alors, à enlever tous les textes qui n'apportent aucun élément à la réflexion. Une dissertation étant la production d'un raisonnement complet et cohérent, il ne sert à rien de citer un exemple uniquement pour montrer au correcteur qu'on le connaît.

c. Trouver des arguments

L'analyse d'œuvres et d'auteurs permet en général d'en déduire des arguments différents les uns des autres, auxquels on n'aurait pas forcément pensé si on s'était situé au départ dans une réflexion générale déconnectée des textes. Par exemple, si on étudie le théâtre de Molière, on en déduit que le théâtre est pour lui avant tout un spectacle, en effet, étant à la fois dramaturge et directeur de troupe, il écrit toutes ses pièces pour une représentation sur scène. Quand il crée un personnage, il le caractérise en fonction des capacités des comédiens de sa troupe. Il se réserve pour lui-même des personnages qu'il est capable de jouer en tant que comédien, notamment le valet facétieux et parfois ridicule de Sganarelle, qui apparaît dans nombre de ses pièces.

En revanche, si on étudie l'itinéraire théâtral d'Alfred de Musset, on s'aperçoit qu'il écrivait toutes ses pièces en vue d'une lecture et non d'une représentation sur scène. Et si on regarde les pièces de Racine, on se rend compte qu'elles sont finalement plus poétiques que théâtrales et que leur caractère statique ne se prête pas toujours à une mise en scène réussie.

C'est justement à propos de Racine que Gilles Aillaud a tenu les propos constituant le sujet de dissertation proposé ici.

Application

- Analyser le sujet suivant :

Gandhi écrivait : « Il faut un minimum de bien-être et de confort ; mais passé cette limite, ce qui devait nous aider devient source de gêne. Vouloir créer un nombre illimité de besoins pour avoir ensuite à les satisfaire n'est que poursuite du vent. Ce faux-idéal n'est qu'un traquenard ».

Pensez-vous comme Gandhi que maîtriser ses besoins peut conduire au bonheur ? Vous illustrerez votre réflexion en vous appuyant sur des exemples précis, tirés de votre expérience personnelle, de vos lectures ou de l'observation du monde qui vous entoure.

Le corrigé

- **L'opinion de Gandhi :** « Il faut un minimum de bien-être et de confort ; mais passé cette limite, ce qui devait nous aider devient source de gêne. Vouloir créer un nombre illimité de besoins pour avoir ensuite à les satisfaire n'est que poursuite du vent. Ce faux-idéal n'est qu'un traquenard ».
- **La question :** « Pensez-vous comme Gandhi que maîtriser ses besoins peut conduire au bonheur ? »
- **Les directives :**
 - o Concernant la méthode : « Vous illustrerez votre réflexion en vous appuyant sur des exemples précis »
 - o Concernant les exemples, ils seront tirés : « de votre expérience personnelle », « de vos lectures » ou « de l'observation du monde qui vous entoure ».

- **La signification de l'énoncé :**

Conditions de vie	Résultat	Pourquoi ?	Jugement de Gandhi
- Bonnes	- Besoins satisfaits par un minimum de confort	- Ce minimum est une aide	-
- Mauvaises	- la limite du minimum de bien-être est franchie	- l'excès devient une source de gêne - besoins illimités	- Poursuite du vent - Faux-idéal - Traquenard

- **Le problème à résoudre :** Maîtriser ses besoins peut-il conduire au bonheur ?
- **Le domaine de réflexion :** Il s'agit d'un problème financier qui peut ruiner celui qui n'arrive pas à observer ses priorités. Selon Gandhi, ce sont des dépenses inutiles que de vivre au-dessus de ses moyens. D'où les questions suivantes :
 - o Comment faire pour parvenir au confort idéal permettant de satisfaire ses besoins ?
 - o Comment parvenir à limiter ses besoins pour n'en garder que les plus vitaux ?
 - o Satisfaire tous ses besoins : source de confort ou de gêne ?
 - o Ce problème de surconsommation (phénomène propre aux sociétés de consommation) est-il commun à toutes les sociétés ?
- **Moralité :** Gandhi invite à la modération et pose le problème de l'abus.

Retenons

La production d'un texte de réflexion ou d'une dissertation littéraire s'appuie sur un sujet constitué d'un texte de soutien ou d'une citation. Il convient donc avant de se lancer dans ce travail d'écriture, de lire attentivement le sujet pour mieux comprendre. L'analyse de ce sujet est indispensable pour trouver les arguments et élaborer le plan qui s'y rapporte. Un travail de réflexion ne tourne pas à vide. Il lui faut en effet des arguments et des exemples pour se construire.

Pour ce faire, il est nécessaire de commencer par l'étude de la structure du sujet à l'effet de déterminer les éléments qui le composent.

Il convient d'abord de décomposer le sujet et faire ressortir ses éléments constitutifs, soit : le texte ou la citation qui détermine l'objet d'étude et la thématique de la réflexion, une question et une suggestion ou des directives pour la recherche d'idées.

L'analyse du sujet réalisée, il y lieu d'enchaîner avec la compréhension du texte de soutien ou de la citation. Pour cela, il s'agira de cibler les mots-clés qui orientent la réflexion et déterminent la thématique donnée par le sujet.

LA PROBLÉMATIQUE

Introduction

Un texte doit être rigoureusement construit, de manière à donner de la logique, de la cohérence et de la progression aux idées utilisées. De là découle l'importance de la problématique et du plan, à élaborer minutieusement au brouillon.

Pour ce faire, il est conseillé de consacré le temps nécessaire à ce travail.

L'objectif de ce cours, c'est de distinguer entre :

- Qu'est-ce que n'est pas une problématique ;
- Qu'est-ce qu'une problématique ;
- Une difficulté, enjeux et fil conducteur.

1. Qu'est-ce que n'est pas une problématique ?

La problématique est la question à laquelle il va falloir répondre tout au long du développement de la dissertation. Ce n'est pas la question que pose le libellé de la question mais c'est une interrogation qu'on doit formuler personnellement. Elle doit prendre en compte le thème du sujet, sa composition (dans le cas d'une citation).

La problématique se présente sous la forme d'une interrogation. Une problématique, ce n'est pas une simple reformulation de la question. On ne peut pas se contenter de la question, par exemple, on dira :....

De la même manière, on ne peut pas ajouter un simple mot. Par exemple : dans quelle mesure + la question du sujet ou en quel sens peut-on dire + la question du sujet.

Tout cela, ne sera pas suffisant et on en vient au second point de la question.

2. Qu'est-ce qu'une problématique ?

Le second point de la question est fondamental et décisif par rapport à la dissertation pour la bonne et simple raison qu'une bonne problématique ou une problématisation tout court

implique la formulation d'une difficulté, une difficulté qui empêche de répondre immédiatement au sujet posé. Une difficulté qui impose précisément un traitement philosophique, une réflexion.

On ne peut pas répondre à la question parce qu'une difficulté se présente, parce qu'une contradiction, un paradoxe se présente et du coup, on formule le problème auquel on a affaire, problème qui exige un traitement particulier.

Ce qu'est un bon problème, c'est la formulation de ce problème. Alors, on dira qu'il est intéressant par rapport à la recherche de la problématique de trouver une difficulté.

Le mot « problématique » déstabilise parfois l'apprenant, dans la mesure où il peut être tenté de découvrir en quoi le texte pose un « problème ». D'où l'envie récurrente de formuler la problématique sous la forme d'une question.

Présons donc d'emblée qu'une problématique n'est en aucun un problème posé par un texte, mais, beaucoup plus simplement, **l'intérêt principal** du texte, sa **spécificité** par rapport aux autres, ce qui fait qu'il est digne d'être étudié en détail. Autrement dit, formuler une problématique équivaut à indiquer au correcteur le **fil directeur** qui sera suivi à travers le texte rédigé. C'est pourquoi il n'est pas obligatoire de l'écrire sous la forme d'une interrogation, même si c'est un moyen parmi d'autres.

Le but d'une problématique est de dégager le cadre général sur lequel le plan du texte est fondé.

Par exemple, si on étudie le début de Madame Bovary (1857) de Flaubert, on peut écrire la problématique suivante : en quoi ce texte en apparence simplement réaliste est-il également fortement satirique, grâce à un usage constant du procédé de l'ironie ?

3. Pourquoi est-il primordial d'élaborer une problématique ?

Si la problématique est fondamentale dans un commentaire et dans une dissertation, c'est avant tout parce que cela permet au destinataire, à savoir le correcteur, de voir dès le départ où le candidat veut en venir, c'est-à-dire ce qu'il veut montrer, d'une manière générale.

La problématique est ce qui assure au texte son unité, son harmonie, en même temps que sa cohérence interne. L'idéal est que le destinataire s'aperçoive, dès l'énoncé de la problématique, que les principaux enjeux du texte à commenter ou à rédiger ont été compris.

Il faut dire que le sujet proposé n'est que prétexte pour évaluer l'apprenant.

4. Une difficulté, enjeux et fil conducteur

Alors que jusqu'à présent il a été question de demander de trouver des solutions par rapport à une question donnée, ici, ce qui nous intéresse ce n'est pas tant les solutions que les problèmes. C'est-à-dire ce qui nous intéresse, c'est la capacité à montrer pourquoi la question se pose. Pourquoi, quelle (s) difficulté (s) rencontrons-nous dans la réponse que l'on cherche à donner à cette question.

Donc passer à la difficulté, chercher les difficultés relatives à la question donnée, puis chercher **les enjeux**. Cela nous permet aussi de préciser le sens d'un problème que de trouver ces enjeux. Alors, qu'est-ce qu'un enjeu ?

Un enjeu c'est des conséquences, si je réponds comme ceci, qu'est-ce que ça donne, quelles sont les conséquences pratiques, quelles sont les conséquences théoriques à cette réponse. Si je réponds comme cela, quelles sont les conséquences, quels sont les enjeux ?

Enfin, l'objectif, c'est de se donner **un fil conducteur** pour sa propre dissertation, c'est-à-dire que le problème sera le point sur lequel il faudra à la fin de chaque partie revenir constamment, comme un point essentiel, comme un fil de réflexion.

Une problématique, comme on l'a déjà dit ne peut pas consister à dire : dans quelle mesure... parce que de la sorte, on n'a pas manifesté par là de difficulté, de problème ou de contradiction.

Pour essayer de voir comment on pourrait mettre en place ou formuler un problème, la meilleure manière de montrer qu'une problématique, de montrer qu'un problème se pose, c'est de formuler cette problématique sous la forme d'une alternative. On entend par alternative une opposition franche, une contradiction franche.

Faut-il penser ceci

ou à l'inverse

Faut-il penser cela

C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas répondre d'emblée.

Alors voyons ici le sujet : l'humour est-il un moyen efficace pour dénoncer les injustices de son temps ?

On peut reformuler les choses, on peut se donner deux (02) branches d'alternatives et se demander si :

y-a-il des œuvres littéraires humoristiques qui dénoncent efficacement des injustices ?

ou au contraire, faut-il penser que

les œuvres littéraires réputées plus sérieuses sont plus efficaces ?

Donc là, on a une vraie opposition, on a une véritable contradiction et c'est ça une problématique. Ici, on a une alternative, une contradiction et on ne peut pas se décider tant qu'on n'a pas traité le sujet.

Exemple

Sujet : Dans « sa lettre à Hetzel », Victor Hugo propose de « réveiller le peuple ». Les poètes, les écrivains, les artistes en général vous paraissent-ils pouvoir, mieux que d'autres, remplir cette mission ?

Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur vos lectures et sur vos connaissances personnelles

LA RECHERCHE DES IDÉES

Introduction

L'examen des textes produits par de nombreux étudiants laisse apparaître que ces derniers éprouvent des difficultés à produire plus d'un argument et rares sont ceux qui arrivent à aligner deux ou trois arguments. Lorsqu'il leur arrive d'utiliser plus d'un argument, ceux-ci sont loin d'être pertinents.

Il ne faut pas confondre entre arguments et exemples. Les exemples représentent des éléments concrets pris dans les textes de soutien, dans les citations qui accompagnent le sujet ou tout bonnement dans les connaissances personnelles du rédacteur. Ils sont très utiles puisqu'ils étayent les arguments et démontrent la justesse des idées avancées. Il n'existe pas de bonne argumentation sans exemples

Pour chaque idée inscrite au brouillon, il faut annoter les exemples qui correspondent aux arguments. Si l'on formule un argument, il est possible de l'illustrer grâce à un exemple général qui renvoie à un groupe de personnes ou grâce à un exemple précis qui réfère à quelqu'un de particulier, à un poète (nom et prénom, l'œuvre et le contexte historique...).

Parce que la recherche des idées pose problème aux étudiants, il apparaît utile de prévoir des séances de renforcement dans ce domaine, d'autant plus que lorsqu'un texte est mal noté, cela est généralement dû à l'insuffisance et/ou à la faiblesse des idées (arguments) développées.

1. La mobilisation des connaissances

Avant de parler de mobilisation des connaissances, il faut insister sur le fait que la tâche qui consiste à rechercher des idées, aussi essentielle soit-elle, est une tâche quasi impossible à réaliser, dans le sens où les arguments, de même que les exemples, à l'exception de ceux contenus dans le texte de soutien, doivent être déjà connus de l'apprenant qui peut les employer pour étayer son argumentation. C'est dire que, dans le cas inverse, cette tâche ne peut faire l'objet d'une activité précise qu'on travaille, mais se présente plutôt comme le fruit d'une culture accumulée au fil de lectures et d'apprentissages antérieurs.

Ainsi, une fois la problématique déterminée, il s'agit à présent de savoir l'exploiter.

La première étape consistera à noter au brouillon toutes les questions ayant surgi à l'esprit lors de l'analyse du sujet et à inscrire en face des réponses apportées.

Comme précisé ci-dessus, l'auteur aura à mobiliser sa culture générale, celle acquise dans le cadre scolaire, autant que celle qu'il s'est forgée à travers ses lectures et sa connaissance du monde qui l'entoure (littérature, cinéma, théâtre, musique...).

Plus variés ils seront, plus ils auront un effet sur celui qui corrige. Et c'est l'essentiel. Beaucoup d'enseignants déplorent au premier chef « un texte pauvre », « une culture pauvre », « des productions sans arguments ni exemples »...

En effet, l'utilisation des arguments et des exemples s'avère indispensable. Si le travail d'écriture porte sur la production d'un texte argumentatif, l'objectif premier est de s'attacher à démontrer la véracité de la thèse. Son affirmation et sa défense structure l'ensemble de l'argumentation. Pour cela, les arguments constituent l'ensemble des preuves qui se succèdent et que l'émetteur déploie à l'appui de sa thèse pour en démontrer sa justesse.

Contrairement au travail effectué dans le cadre d'une question de corpus où les arguments sont puisés à partir des textes de soutien, le rédacteur, pour la recherche d'idées d'une dissertation, doit faire appel à sa réflexion personnelle et plus particulièrement à sa culture générale.

En ce sens, il faut rappeler deux points essentiels :

- Il est primordial de ne pas rédiger directement tout ce qui provient de notre imagination, sans savoir au préalable où cela pourrait nous conduire. Le texte risque d'en pâtir, de paraître mal construit et de comporter de nombreuses incohérences.

Cette phase de recherche d'idées est un moment où un nombre plus ou moins conséquent d'idées surgit simultanément à l'esprit et qu'il faut noter le plus rapidement au brouillon pour pouvoir les retenir et les exploiter par la suite.

- Une fois cette étape achevée, il convient de revenir et de relire l'ensemble des éléments inscrits au départ et d'éliminer tout ce qui risque d'aller à l'encontre de la réflexion et de la cohérence du travail à réaliser.

Il est certain qu'à ce stade de l'apprentissage (1^{ère} et 2^{ème} année de licence de français), les étudiants disposent de capacités à argumenter suffisamment développées et on le constate quotidiennement lors des discussions tenues en classe autour de sujets assez diversifiés. Néanmoins, lors de nos corrections, les apprenants manifestent certaines faiblesses à produire plus d'un argument et surtout à proposer à la fois des arguments « pour » et « contre » devant leur permettre d'alimenter leur argumentation. Cela nous a conduit à envisager des stratégies pédagogiques susceptibles de les aider à « réussir » les divers écrits argumentatifs à construire, notamment à travers l'utilisation d'arguments et d'exemples pertinents.

L'examen des textes produits laisse apparaître que dans le meilleur des cas, les étudiants n'ont pu aligner plus de deux ou trois arguments et lorsqu'il leur arrive d'utiliser plus d'un argument, ceux-ci sont loin d'être pertinents et sont rarement illustrés par un exemple. S'agissant d'un élément indispensable à toute argumentation, nous pouvons avancer que les étudiants produisent des textes en-deçà des attentes, dans le sens où ceux-ci s'avèrent pauvres et manquent d'arguments et d'exemples.

Au regard de ce que nous venons d'évoquer, il apparaît utile de prévoir à ce sujet des activités de renforcement, sachant pertinemment, comme nous l'avons souligné plus haut, qu'un texte argumentatif est jugé peu convaincant lorsque l'étudiant a du mal à enrichir son texte en arguments et en exemples.

2. Aspects théoriques

Pour réaliser au mieux cette tâche nous proposons les aspects théoriques suivants :

Tout comme pour ce qui est du cours qui a précédé, nous ne manquerons pas de rappeler aux étudiants que pour obtenir des idées, et donc pour obtenir des arguments et des exemples, ils doivent se mettre à lire et à le faire régulièrement.

Nombre de sujets proposent aux candidats (cf. analyse du sujet de Gandhi) de puiser arguments et exemples de leur lecture. Or, il est connu que nos étudiants dans leur grande majorité ne lisent pas et il est rare de trouver une citation dans une production écrite lors d'un examen.

- Il demeure essentiel de maîtriser les éléments d'information et les procédés qui correspondent aux phases pré-rédactionnelles, soit depuis la recherche des arguments jusqu'à leur classement en passant par leur utilisation.

Soit, les trois phases suivantes :

- *La recherche d'idées* sur un thème aboutit à une sorte de mosaïque d'observation de terrain, de notes de lecture, de réflexion personnelle, de documents de natures différentes...
- *L'utilisation* de tous ces éléments implique un plan de classement qui dépend de facteurs assez variés :
 - o Des contraintes de longueur et de place, selon que l'article soit long ou court.
 - o Des lois du genre (un article de presse, un compte rendu...).
 - o Du ou des points de vue adopté(s) : (plans économique, social,...).
 - o De la matière retenue (on trie les informations recueillies, on rejette celles qui semblent hors-sujet).
- *Les subdivisions* qui se rapportent à chaque grande partie du plan prévu doivent être de longueurs similaires et présenter un certain équilibre.

3. Où rechercher des idées ?

Il s'agit là d'un type de rédaction moins étroitement lié et dépendant du texte de base ou de la citation.

Le sujet doit être considéré non comme une question posée sur le texte ou sur cette citation, mais comme l'occasion d'une véritable production écrite obéissant à un certain nombre de règles.

C'est au rédacteur de choisir dans le texte ou dans la citation dont il veut débattre. Et même s'il n'y a qu'un thème dans le texte support, c'est à lui de choisir le point de vue par lequel il veut l'aborder ; il se voit ainsi pourvu d'une grande liberté.

Il doit se laisser guider par son jugement et son intention vers l'idée qu'il juge intéressante. Mais une fois cette décision prise, il doit s'en tenir rigoureusement au thème choisi.

On ne jugera pas de la capacité d'analyser et de comprendre le texte support, bien que cette compréhension puisse permettre d'éviter des fausses pistes. On demande surtout d'exprimer un jugement personnel, ses propres conceptions et réactions devant un problème soulevé par le texte. Il ne suffit pas d'affirmer : il faut présenter une argumentation solide étayée sur un certain nombre d'idées précises.

Exemple :

a. Dégager des idées à partir des exemples que l'on envisage pour illustrer le développement.

Si on choisit d'étudier les conséquences des départs en week-end, on part d'un fait précis : l'appel de l'air pur pousse les citadins à partir ; mais à leur retour ils s'épuisent en d'interminables bouchons et s'empoisonnent dans les fumées des gaz d'échappement ; on en tire les idées suivantes : l'aspiration collective vers une vie naturelle se retourne contre l'homme et devient source de fatigue et de pollution.

Si on recherche en quoi le progrès technique a rendu la vie plus agréable aux jeunes, on peut citer à titre d'exemple les objets offerts aux jeunes : Internet, wifi, téléchargement de livres, de films et clips, tablettes et téléphones mobiles, caméras et DVD, voitures et vélomoteurs... On peut en dégager les conséquences suivantes : Ces objets tentent les jeunes et les amènent à éprouver constamment des besoins nouveaux, besoins souvent difficiles ou impossibles à satisfaire ; les jeunes sont-ils alors plus heureux ?

b. Décomposer une idée en plusieurs idées plus simples, étudier les différents aspects d'une même idée.

Si on choisit comme thème la mauvaise humeur, on essaye d'en rechercher les diverses formes :

- Malaise dû à l'épuisement, au manque du sommeil entraînant l'incapacité de fixer son attention ou de s'intéresser à son entourage.
- Nervosité accentuant encore la mauvaise humeur, impression de maladresse, d'échec systématique.
- Irascibilité amenant à s'en prendre même à des objets, à jeter un livre par terre par exaspération.
- Agressivité contre les personnes, susceptibles de conduire à des paroles ou à des gestes irréparables.

c. Appliquer une série de questions à une idée de façon à en effectuer le tour et à découvrir de nouvelles directions de recherche.

Si on décide un développement sur la mode, on est amené à se poser le maximum de questions : qu'est-ce que la mode ? Que faut-il entendre par être à la mode ? Pourquoi suit-on la mode ? Comment fait-on pour suivre la mode ? Quels domaines recouvre la mode ? Que coûte la mode ? Quand suit-on la mode ? Combien de temps dure la mode ? Qui suit la mode ? y-a-t-il des limites à la mode ?... Il faut répondre ensuite aux questions posées en essayant d'élargir la réponse à l'aide d'un exemple précis. Puis on dégage une nouvelle idée à partir de chaque exemple.

d. Rechercher les arguments « pour » la position qu'on a choisie, puis les arguments « contre » cette position.

Si on s'intéresse aux causes des accidents de la route, on peut avoir décidé de soutenir le point de vue suivant : les accidents de la route sont imputables aux conducteurs. On énumère d'abord les arguments pour cette thèse : imprudence, goût de la vitesse, non-respect du code de la route, fatigue, imprégnation alcoolique, inaptitude physique à la conduite de nuit, réflexes peu sûrs ... On examine ensuite les arguments tendant à montrer que les accidents ne sont pas imputables aux conducteurs : accidents mécaniques, route bombée, mauvais état de revêtements, croisements non signalés, verglas, absence de visibilité... Cette méthode contradictoire conduit à se poser la question suivante : les arguments « contre » sont-ils absolument convaincants ? Le chauffeur est-il réellement désarmé contre les circonstances extérieures ? On peut alors remarquer qu'un pilote maître

de sa vitesse ne doit pas être surpris par ces croisements non signalés, qu'un bon conducteur doit guetter l'apparition de plaques de verglas...

Application

A la suite de ces éléments théoriques, nous proposons l'activité pratique devant se dérouler en deux temps, à savoir une phase de compréhension et d'expression orale et une phase d'expression écrite.

- **Sujet** : « Un de vos proches (ami (e), frère ou sœur) est étudiant (e) en master 1. Au moment de s'inscrire en master 2, il (elle) reçoit une proposition pour un poste de travail stable dans une administration ou une entreprise. Conscient des difficultés à trouver plus tard un emploi, il (elle) hésite entre envie d'accepter cette offre et poursuivre ses études. Proposez et développez les arguments que vous entendez utiliser pour le (la) convaincre à prendre une décision ».

Après lecture du sujet ci-dessous et une courte réflexion, suggérez des idées en rapport avec le thème traité.

Travail à réaliser : tracer un tableau et le scinder en deux parties : une pour y inscrire les arguments et les exemples « pour », l'autre destinée aux arguments et aux exemples « contre ».

L'activité devant se réaliser en deux temps :

- Propositions d'arguments « pour » ou « contre » à partir d'échanges et de débats oraux avec les étudiants en classe.
- Sélection et classement des arguments retenus.

Pour ce faire, nous privilégions une technique de recherche d'idées assez connue, à savoir le brainstorming. L'intérêt du « brainstorming » vient du fait qu'il démontre, par une expérience facile à réaliser, la puissance créatrice d'idées nouvelles.

- Déroulement de l'activité :

Pour chaque sujet argumentatif, les étudiants doivent produire des arguments selon les visées de l'argumentation (pour ou contre, etc.).

Comme nous venons de l'évoquer, la tâche des apprenants doit être menée de la manière suivante :

- Trouver le maximum d'idées même si celles-ci paraissent absurdes.
- Regrouper les idées par catégories (pour ou contre).
- Sélectionner les « bonnes » des « mauvaises » idées en procédant par élimination et après discussion et critiques émanant des étudiants.

La correction de cette application interviendra dès l'achèvement du temps imparti à l'exercice. Il est possible de répéter l'exercice à chaque fois que le temps le permet.

- Travail pratique :

Suggérer des idées en rapport avec le thème traité :

L'activité devant s'effectuer en classe, les étudiants disposent, pour chaque sujet, d'une dizaine de minutes pour proposer les idées qu'un étudiant pris au hasard doit inscrire au tableau.

Là aussi, la même technique de recherche d'idées que celle utilisée lors de la séance précédente, en l'occurrence le brainstorming est à privilégier.

La tâche des apprenants doit être menée de la manière suivante :

- Trouver le maximum d'idées même si celles-ci paraissent absurdes.
- Regrouper les idées par catégories (pour, contre, etc.).
- Sélectionner les « bonnes » des « mauvaises » idées en procédant par élimination et après discussion et critiques émanant des étudiants.
- La correction de cette application interviendra avant la fin de la séance et se fera donc d'une manière collective.

- Sujet n°1 :

« Pour diverses raisons, nombre de parents préfèrent voir leurs enfants poursuivre leurs études dans les filières scientifiques plutôt que littéraires. Pensez-vous comme ces parents que les filières scientifiques et technologiques présentent plus d'avantages ? »

Proposez des arguments à ce sujet de réflexion.

- Sujet n° 2 :

« Les nouvelles technologies ont-elles modifié votre vie quotidienne ?».

Proposez des arguments à ce sujet de réflexion.

- Sujet n° 3 :

"En dépit de l'amélioration sensible du réseau routier algérien (autoroute, réfection des voies, renouvellement du parc automobile,...) permettant aux automobilistes de conduire dans de bonnes conditions, le nombre d'accidents de la circulation enregistré est en nette augmentation et augmente sensiblement d'année en année faisant de nombreux morts et blessés.

Certains considèrent que beaucoup d'accidents sont provoqués par des camionneurs et des automobilistes très jeunes.

Selon vous, que faut-il entreprendre ? Multiplier les campagnes de prévention et de sensibilisation ou plutôt durcir la loi en ce qui concerne les infractions au code de la route".

Proposez des arguments à ce sujet de réflexion.

LA PLANIFICATION

Introduction

La construction du plan est l'une des étapes déterminantes de toute production écrite. Pour chaque type de sujet proposé lui correspond un plan particulier. Le choix du plan en dépend, lequel plan s'élabore en fonction des arguments recueillis et inscrits au brouillon.

L'analyse du sujet génère des idées qu'il faut recenser au brouillon pour être reformuler de façon précise et dans une langue claire et correcte. Elles constituent l'esquisse et se trouvent à la base du travail à réaliser.

En effet, la présence d'un plan aide grandement à la compréhension : même si on n'arrive pas à comprendre les détails, on est capables de suivre les idées principales.

En nous référant à Flower et Hayes (1980), la planification d'un texte s'obtient à l'aide de trois sous-processus : la fixation des buts, la récupération des connaissances de la MLT et de leur organisation en vue d'atteindre un but précis. Elle est considérée par ces auteurs comme le processus fondamental lors de la production de tout écrit.

Nous avons évoqué ci-dessus les difficultés que rencontrent les étudiants pour produire plus d'un argument et lorsque celui-ci est possible, la valeur argumentative qu'il présente est loin d'être pertinente.

Pour remédier à cette situation, il doit apprendre à relier ses idées et à les structurer en fonction d'un plan adapté au but recherché et de l'effet qu'il tente de produire sur son lecteur.

1. Caractéristiques du plan

Après avoir dégagé le fil conducteur, il est nécessaire de construire un plan qui constitue le développement. Mais comment être sûr que le plan est cohérent ? Pour le savoir, il convient de se demander s'il comporte bien les trois qualités suivantes :

a. Le plan doit comporter des parties et des sous-parties

Quand on élabore son plan au brouillon, il ne faut pas se contenter de noter trois grands titres sans savoir ce que l'on va mettre à l'intérieur. En effet, le risque est de ne pas rédiger un texte suffisamment construit et de simplement énumérer les différents procédés illustrant chaque grande partie.

Au contraire, il convient de détailler le plan d'une manière rigoureuse :

- On formule correctement la thèse, c'est-à-dire ce que l'on veut mettre en évidence.
- Ensuite, on note les arguments prouvant cette thèse, arguments qui constitueront les sous-parties.
- On n'oublie pas de préciser les exemples qui serviront à illustrer chacun des arguments.

b. Le plan doit être en lien avec la problématique

Chaque grande partie doit absolument constituer **un élément de réponse** à la problématique, de façon à assurer au texte une cohérence d'ensemble. Le plan ne doit pas être déconnecté de la problématique.

Il est, par ailleurs, conseillé de hiérarchiser les parties, en commençant par l'élément le plus évident (le plus simple), et en déterminant par le complexe.

c. Le plan doit lier la forme et le fond

Le principe de base d'un texte littéraire est le suivant : la forme (c'est-à-dire la manière dont les choses sont dites) fait sens. Autrement dit, le contenu du texte (**le fond**) est intimement lié aux procédés techniques utilisés (**la forme**). C'est pourquoi, il faut éviter à tout prix de construire un plan envisageant d'abord les éléments formels, pour ensuite s'intéresser au contenu du texte.

2. Bâtir un plan

2.1. Le plan de classement des idées

Dans la plupart des cas, de la recherche d'idées à l'écrit définitif, trois phases se succèdent.

- **La recherche des idées** sur un thème, ou en réponse à une question, aboutit à une sorte de mosaïque d'observation de terrain, de notes de lecture ou de visite, de réflexions personnelles, de documents divers.

- **L'utilisation de ce vrac** implique un plan de classement qui dépend à la fois :

* des contraintes de longueur et de place (article court, essai de plusieurs pages...) ;

* des lois du genre (une notice culturelle, un article, un rapport...) ;

* du ou des points de vue adopté(s) ;

* de la matière retenue (on trie les informations, on rejette celles qui sont hors sujet).

- Les subdivisions

Chaque grande partie doit comporter des subdivisions. Les parties prévues doivent être équilibrées, soit de longueurs similaires comme le montre le schéma suivant :

1. Titre de la 1^{ère} partie

1.1. Premier sous ensemble

- a. Elément 1
- b. Elément 2
- c. Elément 3

1.2. Premier sous ensemble

- a. Elément 1
- b. Elément 2
- c. Elément 3

2. Titre de la 1^{ère} partie

2.1. Premier sous ensemble

- a. Elément 1
- b. Elément 2
- c. Elément 3

2.2. Premier sous ensemble

- a. Elément 1
- b. Elément 2
- c. Elément 3

Ainsi et comme précisé ci-dessus, après avoir recueilli, sélectionné et classé les idées, il y a lieu de procéder à l'élaboration du plan. La relative brièveté du développement (de vingt lignes à deux pages) ne doit pas amener à juxtaposer sans ordre les idées qu'inspire le sujet : il faut s'astreindre aux exigences d'un plan méthodique.

Ce plan doit faire ressortir les subdivisions de la production écrite comme indiqué ci-dessus et être construit par étapes successives :

a. préciser les grandes divisions et les classer dans un ordre logique.

Exemple : Il faut « sauver la mer »

- I. Intérêt de la mer pour l'homme.
- II. La mer est menacée par la pollution.
- III. Allons-nous accepter de perdre un tel patrimoine.

Si *le pour* et *le contre* est envisagé, chaque scripteur y va de ses stratégies argumentatives. A titre d'exemple, on peut laisser en dernier lieu les arguments correspondant à la position adoptée. Le plan à produire peut consister à donner sa position, puis à présenter les arguments opposés et à montrer dans une troisième partie que ces arguments peuvent se retourner en faveur de la thèse défendue.

Exemple : La multiplication des accidents de la route est imputable aux conducteurs.

- I. Arguments en faveur de cette thèse.
- II. Arguments « contre » : les circonstances extérieures jouent un rôle déterminant dans les accidents.
- III. Réfutation des arguments « contre » : si les circonstances extérieures jouent un rôle important, c'est toujours en fait la responsabilité du conducteur qui est engagée.

b. classer les idées de manière logique à l'intérieur de chacune des grandes divisions.

Exemple : Il faut « sauver la mer »

- I. Intérêt de la mer pour l'homme.
- 1) Selon les biologistes, c'est de la mer que la vie est née ; l'homme y confirme sa santé (air marin, bain de mer...).
 - 2) L'homme y trouve : des ressources alimentaires : poisson, sel et algues.
 - 3) La mer sert aux communications (transport, câbles sous-marins) ainsi qu'au tourisme.
 - 4) La mer est un élément de la beauté de l'univers.

Le souci d'une structure rigoureuse doit favoriser aussi bien dans l'organisation du détail que dans le plan d'ensemble.

Après épuisement de toutes les idées que l'étudiant avait à l'esprit et préoccupé devant le brouillon utilisé et qu'il ne sait par quel bout prendre, il s'agit d'entamer le tri en passant tout ce qui a été noté au travers de plusieurs phases éliminatoires.

Il faut à la fois éliminer et classer en s'inspirant du plan qui commence à prendre forme et qui semble le plus approprié. Il se pourrait que soit enrichie par la suite une partie par rapport à une autre.

Il faut savoir que cette étape est indissociable de la suivante qui consiste à établir le plan proprement dit. En effet, le plan sera à déterminer au fur et à mesure que le classement des idées et cette même ébauche aidera à vérifier le classement.

Pour ce faire, il y a lieu de procéder de la manière suivante :

- **Relire le sujet** : cette première étape conduit à éliminer les idées qui s'éloignent trop de l'énoncé du sujet, du thème traité. Elle consiste à relire le sujet que constituent la citation et la problématique dégagée puis de passer au crible chacune des idées pour voir si elle répond bien à la problématique soulevée. Au cas où celle-ci ne fonctionne pas comme voulu, il ne faut pas hésiter à éliminer.
- **Vérifier la longueur des exemples** : il faut s'assurer que l'exemple utilisé n'est pas assez long. Il arrive souvent qu'on consacre suffisamment d'espace à titre d'exemple à la vie de l'auteur, sur l'histoire du roman ou de la pièce, qu'on s'attarde sur un événement historique et politique... Dans ce cas, il faut procéder par élimination pour ne retenir que le point exact

qui illustre l'idée. Autant l'exemple doit être précis, autant il ne doit pas remplacer la réflexion.

- Utiliser la réflexion : il faut éviter de reprendre une partie du cours. Il faut se mettre à l'esprit qu'il est rare qu'un sujet proposé coïncide avec ce qui a été étudié en cours. Seul ce qui convient exactement doit être maintenu.

Il reste entendu qu'il ne faut pas tout éliminer, la réflexion risque d'être appauvrie.

2. Du plan de rédaction au plan définitif

Si le plan est clair, il est en principe facile de passer à la rédaction des paragraphes, chacun d'eux pouvant correspondre à un sous ensemble.

Toutefois, il vaut mieux pour la rédaction adopter le plan de travail suivant :

1. Les différentes parties

2. La conclusion

3. L'introduction

Il est logique de rédiger la conclusion dans la lancée des parties dont il est l'aboutissement. Il devient alors plus facile de comprendre d'où il faut partir, c'est l'introduction.

Il arrive fréquemment, pendant la rédaction, qu'on ait à changer l'ordre initial des idées : on opère des substitutions, des suppressions, des ajouts et des déplacements.

De plus, on a toujours intérêt à privilégier les arguments forts en les plaçant en début de partie ou en conclusion.

Toutes ces opérations, appelées de réajustement, aboutissent au plan définitif que perçoit le destinataire.

Conclusion

Ainsi, avant de rédiger une production écrite, il convient de prévoir le déroulement des différentes étapes évoquées ci-dessus (depuis la recherche des idées au choix de plan), c'est-à-dire la structure du développement : c'est ce qu'on appelle « faire un plan ».

Choisir le bon plan

Introduction

Il est indispensable d'identifier à quel type de sujet il faut répondre. Selon sa formulation, il faut déterminer son appartenance et adopter les stratégies argumentatives qui s'imposent.

Qu'on ait à décrire, expliquer, à convaincre, il est conseillé de travailler selon un plan rigoureux et apparent qui facilitera la compréhension du texte et le suivi des intentions de l'auteur.

Par conséquent, pour chaque type de texte, réel ou imaginaire, on peut poser que toute production écrite consiste à rédiger un texte plus ou moins long auquel correspond un plan particulier.

En ce sens, nous présentons ci-dessous quelques uns des plans les plus courants.

1. Les différents types de plan

➤ Le plan pour informer

Informer : c'est présenter des renseignements, des explications et des analyses sur un sujet donné. Dans ce cas, on évite de prendre parti.

Toutefois, on peut aussi informer sur ses intentions, sur son point de vue.

Parmi les plans retenus, nous citerons :

➤ Le plan linéaire

Il présente, décrit, analyse une série d'événements, un fonctionnement, un déroulement logique du début à la fin. Il est chronologique, analytique et progressif.

Il convient pour les études historiques, scientifiques ou techniques décrivant un processus, les comptes rendus de visites, les inventaires.

➤ Le plan thématique

Il procède par centre d'intérêt.

Sur un sujet donné, on distingue plusieurs thèmes, secteurs, catégories. L'approche d'une réalité se fait selon différents points de vue.

A titre d'exemple, on peut étudier « l'informatique », « le progrès scientifique », « les nouvelles technologies de l'information » sous différents angles : scientifique, technologique, économique, social...

Il convient pour l'étude d'une notion, de textes présentant un pays, une civilisation et les rapports scientifiques et techniques.

➤ Le plan journalistique

Il est conçu selon une logique de l'accroche et de l'intérêt. Aussi, livre-t-il d'emblée, au début, l'essentiel de l'article, le résumé :

- Dans le titrage (surtitre, titre et sous-titre) et le chapeau.
- Au début de l'article lui-même.

Le lecteur pressé ou peu « accroché » peut se contenter de ces informations courtes et synthétiques. Si elles l'intriguent ou s'il veut en savoir plus, il lit l'article ou le journal.

Il est et apparaît presque toujours ne relief puisqu'une typographie spécifique met en valeur titres, chapeau, intertitres. Ces derniers jalonnent l'article et livrent l'idée essentielle de chaque partie.

➤ Le plan pour confronter

Confronter deux notions, deux réalités, deux êtres, deux objets conduit à étudier des analogies et des différences.

Confronter, c'est donc analyser des rapports et non juxtaposer deux textes, l'un sur la notion **A**, l'autre sur la notion **B**.

De la recherche des idées au plan

Elle est facilitée par l'utilisation d'un tableau :

a. Type binaire

A titre d'exemple et à partir de ce tableau, on peut classer les idées et les exemples obtenus.

Domaines	Analogies entre A et B	Différences entre A et B	
		En A et pas en B	En B et pas en A
<ul style="list-style-type: none"> - Scientifique - Technique - Economique - Social - Etc... 			

b. Type ternaire

Dans la plupart des cas, on peut présenter les recherches dans un plan ternaire.

Premier modèle	Premier modèle
<p>1. Analogie entre A et B</p> <p>*Domaine 1</p> <p>*Domaine 2</p> <p>*Domaine 3</p>	<p>1. Analogie entre A et B</p> <p>*Domaine 1</p> <p>*Domaine 2</p> <p>*Domaine 3</p>
<p>2. Différences entre A et B</p> <p>*Ce qui est en A et pas en B (D1, D2, D3).</p> <p>*Ce qui est en B et pas en A (D1, D2, D3).</p>	<p>2. Différences entre A et B</p> <p>*Domaine 1 : Ce qui est en A et pas en B. Ce qui est en B et pas en A.</p> <p>*Domaine 2 : Ce qui est en A et pas en B. Ce qui est en B et pas en A.</p> <p>*Domaine 3 : Ce qui est en A et pas en B. Ce qui est en B et pas en A.</p>
<p>3. Réflexion, évaluation.</p>	<p>3. Réflexion, évaluation.</p>

Dans la troisième partie, il faut donner son point de vue, évaluer, juger.

Selon les sujets et les résultats de la confrontation, on peut :

- Montrer que **A** est réductible à **B** ou **B** à **A**.
- Montrer que **A** et **B** sont conciliables.
- Montrer la possibilité ou la nécessité de dépasser **A** et **B** pour trouver une solution.
- Se contenter de quelques réflexions.

- Le plan pour discuter

Une discussion c'est d'abord un dialogue, un échange d'opinions opposées.

Tout plan pour discuter reconstitue une situation et oppose donc des points de vue avant de proposer une solution. Aussi, nous pouvons rencontrer ou utiliser les plans qui suivent :

- Le plan : situation / opinion / proposition

S	O	P
On étudie objectivement un problème ou une situation.	On formule son opinion sur cette situation.	On fait des propositions pour améliorer cette situation ou la supprimer.

Ce plan convient aux rapports et aux articles scientifiques et techniques.

- Le plan : Thèse / Antithèse

Il est d'usage courant dès qu'il faut opposer deux conceptions, deux points de vue.

T	A
La thèse T correspond à l'exposé et à la mise en valeur d'un point de vue.	L'antithèse A correspond à l'exposé et à la mise en valeur d'un point de vue adverse.

Cette opposition entre points de vue aboutit obligatoirement à une conclusion rapide dans laquelle on prend parti, on propose une solution.

- Le plan dialectique : Thèse / Antithèse / synthèse

Il implique de répondre par oui ou par non à une question. Ce type de plan invite à une démarche dialectique. Il s'agit d'argumenter dans deux directions opposées avant de terminer dans une troisième partie de synthèse.

C'est le plan le plus difficile. Il exige le dépassement d'une thèse T ou d'une antithèse A dans une synthèse S.

La synthèse n'est pas la reprise de T ou de A ou la simple répétition des arguments de T ou de A retenus dans une sorte de compromis. Cette partie cherche à dépasser la contradiction. Elle propose une troisième possibilité de réponse, une ouverture qui permet de sortir de la contradiction oui/non.

Exemple : « Pour ou contre l'automobile ».

Thèse : « Pour »	Arguments	Antithèse : « contre »	Arguments	Synthèse : Dépassement
<ul style="list-style-type: none"> - L'automobile favorise la liberté individuelle. - Elle favorise le développement culturel. - Elle répond au principe de plaisir. - Pour les constructeurs, l'automobile rapporte des devises pour le pays. 		<ul style="list-style-type: none"> - Souvent la voiture aliène son possesseur. - Beaucoup de conducteurs de moquent de culture. - Le principe de plaisir, hélas, c'est aussi l'agressivité. - L'automobile, c'est aussi un gâchis économique et social. 		<ul style="list-style-type: none"> - Il est devenu impossible de se passer d'elle. - Il s'agit d'un problème d'éducation. - Vers des voitures propres et écologiques. - Vers l'utilisation des transports en commun.

Autres types de plans

➤ Le plan chronologique

Il peut se présenter sous différentes formes :

- Progressive (autrefois, aujourd’hui, demain).
- Régressive (aujourd’hui, passé récent, passé lointain).
- Dans le désordre : les parties diffèrent les unes des autres par leur rapport au temps, mais elles ne sont pas présentées dans un ordre chronologique. Ce plan est utilisable à l’écrit (pour un compte rendu ou une synthèse).

➤ Le plan comparatif

Il est basé sur une opposition entre deux éléments :

- Avantages – Inconvénients (aspects positifs-aspects négatifs, pour-contre).
- Situation actuelle – situation passée.
- Situation à l’étranger – situation en Algérie.
- Vrai – faux.

Il est indispensable, dans la conclusion, de mettre en valeur, son point de vue.

➤ Le plan analytique

Ce type de plan suit une démarche plus complexe que le plan dialectique qui nécessite une construction pensée (réfléchie). On l’appelle aussi plan thématique.

Il aborde la question par thème, pas nécessairement en opposant les idées.

➤ Le plan bâti sur un raisonnement logique

Il se présente sous la forme suivante :

- Présentation de la situation.
- Exposé des causes de cette situation.
- Explication des conséquences qui peuvent en résulter.
- Solutions possibles.

- Le plan bâti « du général au particulier »

Il peut se développer dans les deux sens :

Problème général – Problème particulier – Analyse d'un exemple concret.

Batir le plan de la dissertation**Introduction**

Une fois qu'on a compris le sujet et qu'on a trouvé des pistes de réponses, grâce à des arguments et des exemples, vient le moment de construire au brouillon le plan de la dissertation, d'une manière détaillée (en fonction du volume horaire imparti), de façon à pouvoir par la suite rédiger directement au propre et de manière plus efficace le développement.

Cette phase n'est pas la plus difficile, dans la mesure où diverses idées ont déjà été trouvées. Néanmoins, il convient de faire attention à 2 éléments principaux : la **cohérence** et le **type de plan** adopté.

1. Construire un plan cohérent répondant clairement au sujet

a. Le lien entre le sujet et la problématique : le mot « problématique » (cf. le commentaire de texte) constitue **le fil directeur d'une réflexion**, c'est-à-dire ce qui donne une unité, une cohérence à un devoir.

Dans le cas d'une dissertation, contrairement à celui du commentaire, la problématique n'est pas à inventer par l'étudiant, dans la mesure où elle doit être simplement du sujet. Lorsqu'on l'élabore, c'est-à-dire juste avant de construire le plan détaillé, il convient de faire attention à ce qu'elle soit directement **liée au sujet**. Dans bien des cas, il suffit de reformuler le sujet, une fois qu'on l'a compris et analysé, pour mettre en valeur la ou les questions qu'il soulève.

Prenons par exemple le sujet suivant : « un roman réussi repose-t-il nécessairement sur la construction d'un personnage extraordinaire ? ». La problématique peut être la suivante : qu'est-ce qui captive le lecteur lorsqu'il lit un roman ? Est-ce seulement le personnage

principal, qui le fait rêver lorsqu'il est un véritable héros, un être extraordinaire ? Ne peut-on pas aussi élaborer un roman intéressant en inventant des personnages banals ou médiocres ?

b. Le lien entre la problématique et le plan : le plan choisi est censé découler de la problématique : en effet, tout l'enjeu du développement d'une dissertation consiste à élaborer progressivement une réponse satisfaisante à la question de départ, c'est-à-dire à la problématique.

Chaque partie du plan doit donc apporter une partie de la réponse au sujet. Si on reprend le sujet présenté ci-contre, portant sur le personnage d'un roman, le plan pourrait être le suivant : de nombreux romans intéressent le lecteur grâce au caractère extraordinaire du héros (1^{ère} partie), mais il existe aussi des romans éminemment réussis dont le personnage est banal ou médiocre (2^{ème} partie), car l'intérêt d'un roman ne repose pas que sur des personnages mais aussi sur l'histoire racontée et sur la manière de la narrer (3^{ème} partie)

c. Le lien entre les différents éléments du plan : dans tous les cas, le plan choisi doit être progressif. Il ne s'agit pas de donner tout de suite la réponse définitive à la problématique, mais de mener une réflexion progressive de façon à convaincre le lecteur de la pertinence de la réponse finale.

Il s'agit également de construire un plan **cohérent**, dans lequel les idées semblent s'enchaîner naturellement. Chaque nouvelle idée doit être clairement liée à la précédente. Il convient à tout prix d'éviter de construire son texte comme un catalogue de différentes idées mises bout à bout. L'ensemble du plan doit former un tout, une réflexion possédant un début, un milieu et une fin.

Dans l'idéal, un plan de dissertation comporte **3 grandes parties**, chacune d'elles étant à son tour composée de **3 sous-parties**, même s'il ne faut pas se focaliser d'une manière rigide sur une 3^{ème} partie et une 3^{ème} sous-partie si on ne voit pas bien ce qu'on peut y mettre. L'essentiel est que le plan soit cohérent et qu'il rende compte d'une véritable réflexion, apportant au final une réponse pertinente à la réponse posée par le sujet.

2. Choisir un type de plan adapté au sujet

En théorie, l'apprenant est libre d'opter pour le plan qu'il souhaite. Cela étant dit, on peut regrouper la plupart des plans cohérents dans 2 catégories différentes. Il convient de se demander, lorsqu'on est face à un sujet, quel est le plan le mieux adapté à la question posée.

a. Le plan dialectique : pendant longtemps, le plan dialectique, cher au philosophe allemand Hegel (1770-1831), a servi de modèle à toute réflexion rigoureuse. Aujourd'hui d'autres types de plans sont également acceptés dans une dissertation, mais le plan dialectique demeure celui qui est privilégié. Il est particulièrement adéquat lorsque le sujet est une **question fermée**, c'est-à-dire à laquelle on pourrait répondre par oui ou par non. C'est le cas par exemple du sujet suivant :

« *La littérature est-elle une arme efficace pour critiquer la société ?* ».

La 1^{ère} partie du plan dialectique, appelée **la thèse**, consiste à montrer la validité de l'idée de départ, grâce à des arguments illustrés par des exemples. Dans le cas du sujet ci-dessus, il convient de prouver que la littérature peut s'avérer efficace lorsqu'on veut remettre en question éléments de la société.

La seconde partie, nommée **l'antithèse**, est centrée sur la réfutation franche ou nuancée, de l'opinion initiale. Il ne s'agit pas de se contredire, mais d'examiner les limites du point de vue de départ, c'est-à-dire, en l'occurrence, les cas dans lesquels la littérature n'est pas le moyen le plus adéquat pour dénoncer des injustices.

Pour éviter que la réflexion devienne caricaturale, il est conseillé d'utiliser, dans la 1^{ère} partie, une **modalisation** indiquant la distance qu'on prend vis-à-vis de l'opinion de départ, par l'intermédiaire d'expressions comme « en apparence », « il semble que », « on pourrait croire que », etc. en effet, cela permet de montrer que l'on n'en est qu'au début du raisonnement, et que la seconde partie va apporter des nuances, des limites, à l'égard de la thèse de départ.

La 3^{ème} partie est souvent celle qui pose le plus de problèmes : en effet, il s'agit de proposer une **synthèse**, qui ne soit pas un résumé des deux précédentes parties, mais plutôt un **dépassement des contradictions**, apportant une solution à la réflexion.

Si l'on reprend le sujet précédemment analysé, la synthèse pourrait être la suivante : la littérature constitue certes une arme efficace, mais ce n'est pas forcément ses enjeux premiers, qui sont de constituer des œuvres d'art, c'est-à-dire un texte pourvu de qualités esthétiques, et de susciter la réflexion des lecteurs, par l'intermédiaire d'un texte sujet à de multiples interprétations ; la littérature repose avant tout sur un amour des mots, ce qui explique que, parfois, lorsque le but n'est que de faire changer la société, d'autres moyens faire changer la société, d'autres moyens (un discours politique ou philosophique, une campagne publicitaire, une manifestation, une révolte, voire une révolution) puissent être plus immédiatement efficaces qu'un texte littéraire, qui repose par essence sur un usage complexe du langage et, bien souvent, sur une certaine ambiguïté.

Si l'on ne parvient pas à trouver une synthèse satisfaisante, il est conseillé alors de s'en tenir à deux parties, plutôt que de construire une troisième partie confuse et inconsistante.

b. Le plan thématique : ce type de plan est souvent utilisé le sujet est une **question ouverte**, c'est-à-dire invitant non pas à discuter deux thèses opposées, mais à explorer différents aspects d'une notion. C'est le cas lorsque le sujet commence par le mot « pourquoi », comme dans le sujet suivant :

« *Le personnage en proie à la folie, au désordre intérieur, apparaît fréquemment au théâtre. A votre avis, pourquoi le théâtre affectionne-t-il ce type de personnage ?* ».

Il s'agit de trouver deux ou trois raisons différentes expliquant la représentation fréquente, au théâtre, d'un personnage excessif, émotionnellement fragile, voire fou. Dans ce cas, la dissertation se rapproche d'un exposé sur une notion précise, puisqu'il n'est pas demander de discuter une thèse mais de l'étayer, c'est-à-dire de fournir un certain nombre d'arguments organisés capables de répondre à la question posée.

L'INTRODUCTION

L'introduction est une partie essentielle du texte, dans la mesure où c'est principalement par l'intermédiaire de la rédaction de ce passage que l'apprenant tentera d'amener son sujet, sera en mesure de poser sa problématique et de rendre son écrit plus attractif et orientera le lecteur sur ce qui doit suivre. Or, lors de la correction des copies des étudiants, on se rend compte que beaucoup d'entre eux entament directement leurs productions sans introduction et lorsque celle-ci est rédigée, elle s'avère incomplète. Cette partie est révélatrice des problèmes que rencontrent les étudiants pour construire de « bons » textes.

Pour remédier à ce type de difficultés, liées certainement aux enseignements dispensés jusque-là et aux pratiques jusque-là adoptées, nous avons prévu cette séance dans le souci de faire prendre conscience aux étudiants de l'intérêt que peut revêtir la rédaction d'une bonne introduction.

Ce cours théorique a pour but de les amener à revoir leur façon de rédiger leur introduction et de permettre la production de modèles plus conformes aux règles et aux fonctions qu'elle doit remplir.

Beaucoup d'étudiants semblent avoir du mal à comprendre l'utilité de l'introduction. Elle paraît artificielle où dans la mesure où le lecteur connaît forcément le sujet, alors pourquoi l'introduire ? Ou, pressés de traiter le problème, ils expédient l'introduction en recopiant le libellé ou l'énoncé. Or, l'introduction est doublement importante.

L'introduction conditionne la première impression du correcteur et une introduction réussie augure bien le texte. Elle doit répondre à trois objectifs :

1. Accrocher le lecteur.
2. Poser le sujet.
3. Annoncer le plan.

L'introduction d'une démonstration se rédige en un seul paragraphe, à partir de règles formelles strictes, qui ressemblent d'ailleurs à celles en vigueur dans une réponse à une

question de corpus et dans un commentaire de texte. Néanmoins, dans le détail, certaines nuances existent.

Il convient de procéder de la façon suivante :

1. L'amorce ou comment accrocher le lecteur

Il ne faut pas directement commencer par la présentation du sujet mais amener celui-ci par l'intermédiaire d'une idée générale. En observant les titres et les premières lignes des articles de journaux, nous en déduisons que le journaliste cherche à accrocher le lecteur pour l'amener à lire la suite.

Comment procède-t-il ? Il essaie d'emblée pour que le lecteur, qui au départ était indifférent, se sente concerné, intéressé.

L'état d'esprit du rédacteur doit être le même : il faut tenter de séduire la personne qui aborde la lecture de la production écrite.

2. Poser le sujet : l'amorce doit déboucher directement, d'une manière naturelle, sur la présentation du sujet. On peut reprendre mot pour mot le sujet, ou le reformuler différemment, en faisant attention à ne pas trahir le propos tenu, sous peine de frôler risque du hors-sujet. Dans certains cas, il est conseillé de l'expliciter, notamment lorsqu'il semble complexe à la première lecture.

Enoncer le sujet revient à dégager la problématique, il est donc impossible de rédiger l'introduction d'emblée. Il faut y réfléchir après avoir établi et opté pour un plan précis.

Pour l'énoncer, le libellé du sujet est à reprendre et à reformuler avec des propos personnels, façon qui montre que le sujet a bel et bien été compris. Il faut surtout trouver une phrase qui s'articule bien avec celle qui a servi à amener le sujet. Il faut qu'il y ait un mot, une phrase qui fasse le lien.

Il y a lieu toutefois de faire attention au problème des citations. En effet, si on donne une courte citation à commenter, il faut la reproduire en entier, sans oublier son auteur et d'où elle est extraite. Si elle est longue, elle doit être résumée en reprenant l'essentiel : mots-clés, les idées...

c. la problématique : parfois, cette étape n'est pas nécessaire, en particulier lorsque le sujet est déjà lui-même totalement problématisé. La problématique se confond alors avec l'énoncé du sujet. C'est le cas, par exemple du sujet suivant : « Le romancier doit-il nécessairement faire de ses personnages des êtres extraordinaires ? »

La simple reprise ou reformulation du sujet constitue ici également la problématique.

Cependant, certains sujets comportent un peu plus d'implicite ; la problématique mérite alors (qu'on s'y...) d'être clairement mise en évidence. Il s'agit notamment des sujets reposant sur une citation, comme le sujet suivant : « Selon J-P. Sartre, certains écrivains prennent leur « plume pour une épée ». Que pensez-vous de cette affirmation définissant la littérature comme une arme ? ».

Il convient ici d'expliciter la problématique : « la littérature est-elle un moyen efficace pour dénoncer des injustices et faire évoluer la société ? Est-ce le but principal de la littérature ? ».

Comme on le voit avec cet exemple, le problème se formule souvent sous la forme d'une question (à la forme interrogative), directe ou indirecte, à laquelle le développement va devoir répondre –apporter la réponse).

4. L'annonce du plan : il ne s'agit pas de rentrer dans le détail, mais d'annoncer au destinataire quel va être le cheminement suivi, c'est-à-dire d'évoquer les 2 ou 3 grandes parties du développement, d'une manière à la fois soignée et raffinée. L'annonce du plan doit bien entendu, être en relation avec la problématique.

Exemple d'introduction sur le sujet : « Vous sentez-vous citoyen du monde ? »

Phrase générale introduisant le sujet :

Rien de ce qui se passe dans le monde ne nous est désormais étranger. La moindre crise économique, le moindre bouleversement politique sont connus de nous et nous font réagir.

Explication du sujet :

Jadis, citoyens d'une nation, nous devenons citoyens du monde, c'est-à-dire que nous sommes sensibilisés à la vie collective bien au-delà de nos frontières. Notre implication est telle que nous devons les témoins et parfois les acteurs d'une mondialisation de la vie collective.

Annonce du plan

Nul ne songe à contester cette tendance sans retour. Toutefois, l'extension de la citoyenneté ne s'accompagne-t-elle pas aussi d'un retour en force d'une citoyenneté de proximité ?

Autrement dit, les étudiants doivent prendre conscience que dans toute rédaction française, l'introduction a pour but de faire connaître le sujet traité. C'est elle qui permet à celui qui écrit d'annoncer au lecteur le thème qu'on a choisi de traiter (développer). C'est pourquoi il faut rédiger l'introduction aussitôt après la conclusion : connaissant parfaitement le point d'arrivée, on est en mesure de choisir le point de départ.

Toute introduction correctement rédigée doit remplir trois fonctions :

1. Accrocher le lecteur à propos du sujet choisi. Eveiller d'entrée l'intérêt du lecteur pour lui donner envie de continuer. Il s'agit de cerner exactement le sujet.
2. Poser le problème. Le travail à effectuer se fera pour apporter une réponse à cette question. Pour ce faire, il faut que la question soit claire dès le début.
3. Pour cela, il faut faciliter la compréhension de tout ce qui va se dire en préparant le lecteur. Au-delà du problème posé, il faut annoncer les principales divisions qui constitueront le développement. Il s'agit d'annoncer le plan dans ses grandes lignes.

LA CONCLUSION

La conclusion doit occuper le rédacteur avant toute autre partie de la rédaction, car elle constitue le but du texte : en la rédigeant dès l'achèvement du plan détaillé, on peut prendre clairement conscience du point vers lequel tend le développement.

La conclusion d'un sujet de réflexion est un élément essentiel de la rédaction. Les étudiants doivent savoir que conclure ce n'est pas seulement clore un texte mais ce doit être l'aboutissement du déploiement de l'argumentation mise en place par le scripteur. Or, de nombreux étudiants ne clôturent pas leurs écrits par une conclusion et lorsqu'ils leur arrivent de la rédiger celle-ci est imprécise et mal formulée.

Pour remédier à ce type de difficultés, liées certainement aux enseignements dispensés jusque là, nous proposons ce cours dans le souci de faire prendre conscience aux étudiants de l'intérêt que peut revêtir la rédaction d'une bonne conclusion.

1. Les règles de la conclusion

Cet enseignement est aussi prévu dans le but de faire prendre conscience aux étudiants que la rédaction implique le respect de règles admises et relativement codées selon les différents types de messages écrits, à savoir :

- a- La conclusion doit être en rapport avec le texte à produire (ex. : 3 à 4 lignes pour un texte d'environ 30 lignes).
- b- Elle doit logiquement découler du développement. Exemple : pour un texte argumentatif, elle doit être préparée par une démonstration rigoureuse.
- c- Elle dresse le bilan des constatations auxquelles abouti le scripteur.
- d- La conclusion, ou bien souligne l'intérêt de la démonstration, ou bien élargit les perspectives du thème étudié jusqu'à un problème général dans lequel s'insère le développement.

Exemple : Conclusion d'un développement sur l'importance sociale et économique du cinéma

- La conclusion résumera le développement, insistera d'abord sur la pénétration progressive des films dans la vie des hommes et sur la place du cinéma parmi les industries.
- Puis, elle élargira le problème en constatant avec regret dans le cinéma, comme dans ma presse ou maintenant dans la télévision, c'est trop souvent l'argent qui est le roi.

2. A quoi sert une conclusion ?

Une conclusion sert :

- A faire le bilan du développement qui la précède.
- A exprimer un jugement personnel sur ce bilan.
- A proposer des perspectives d'ouvertures nouvelles, des propositions d'actions (une prospective).

1^{ère} partie

Introduction 2^{ème} « « conclusion (bilan – jugement – perspectives).

3^{ème} « «

Ainsi, le découpage de la conclusion d'un sujet de réflexion et les différentes étapes qui la composent, se présentent de la manière suivante :

- **un rappel** des grandes lignes du développement, c'est-à-dire les opinions argumentées dans chacun des paragraphes ;
- **une prise de position** personnelle (ou une confirmation de celle-ci si le plan est thématique). Le point de vue peut être positif, négatif par rapport à la question abordée par le sujet, ou ni l'une ni l'autre si le rédacteur s'estime incapable de se prononcer ;
- **une ouverture**, proposant des solutions au(x) problème(s) posé(s), en évoquant les modifications futures de situations possibles, ou encore soulevant un autre problème issu de la question traitée.

La conclusion d'une dissertation doit répondre à deux objectifs :

1. Apporter une réponse à la problématique énoncée dans l'introduction.
2. Elargir la réflexion en ouvrant sur d'autres perspectives

Elle doit de ce fait :

- **Faire le point** sur la démarche adoptée (résumer l'argumentation en quelques lignes) et répondre à la problématique.

Aux questions posées de manière directe ou indirecte dans l'introduction, il faut y répondre dans la conclusion de façon très nette.

On attend du scripteur qu'il prenne position, puisque la consigne, la plupart du temps, incite à discuter, apprécier, juger la citation. Pour cela, il faut éviter de rester neutre.

Il faut dresser le bilan : ce n'est plus le moment d'hésiter, encore moins d'interroger.

- **Elargir la réflexion.** La règle du jeu de la rédaction veut qu'une fois avoir « épuisé » le sujet, on puisse enchaîner sur une autre. C'est comme si la réflexion engagée ne devait plus en finir...

Les différents types de conclusion

Il y a lieu de savoir que les règles de la conclusion sont modulables en fonction :

- du genre (lettre, article, note de synthèse, essai, etc.) ;
- de la situation de communication ;
- de la longueur du texte quelques lignes pour un article court et plusieurs pages pour une thèse ou un roman).

Aux exemples préalablement cités, nous ajouterons ceux qui suivent :

- **la note de synthèse** : que cet écrit soit de nature scolaire ou professionnelle (étude de produits, de solutions à un problème, de textes...), il implique deux catégories de conclusion :

a. une conclusion objective : à partir de l'étude des différences et des ressemblances entre textes, idées, documents.

b. une conclusion personnelle : on prend parti sur les documents étudiés, on indique une préférence, un choix, on fait des propositions.

- pour le rapport, on rédige :

a. une conclusion partielle pour chaque chapitre à travers laquelle on dresse rapidement le bilan.

b. une conclusion générale qui servira à résumer brièvement les conclusions partielles, à présenter des solutions et des propositions.

- la lettre officielle : la conclusion sera produite sous forme de formule de politesse.

- dans le domaine scolaire, la conclusion de la **dissertation** est à formuler selon le schéma qui suit :

Bilan bref, jugement personnel, élargissement (nouvelles orientations, pistes pour les recherches ultérieures.

Conclure au début

C'est souvent le cas dans les articles de presse ou les écrits publicitaires. Ainsi, l'essentiel des idées et la conclusion sont exprimées dans le titre, le sous-titre, le chapeau et, parfois, une photo légendée. Ces éléments constituent un circuit court de lecture qui permet une mise au courant rapide.

Applications

Mettez entre crochet les principales parties de la conclusion que nous reprenons ci-dessous.

Ainsi, comme nous l'avons démontré précédemment, le livre joue aujourd'hui un rôle important dans la découverte du monde, mais on peut également constater les limites. En réalité, il parait difficile de ne pas reconnaître que le livre est fortement concurrencé par des procédés technologiques bien plus attrayants. N'est-ce pas la raison essentielle de la diminution du nombre de lecteurs réguliers et ne serait-il pas temps de prendre des mesures destinées à promouvoir plus efficacement un compagnon de voyage ?

Les fichiers Vuibert

LA COHERENCE TEXTUELLE

Pour construire un texte, tout rédacteur se doit d'abord de bien comprendre le sujet à traiter. Une fois cette étape réalisée et qu'il a trouvé des pistes de réponses (arguments et exemples), une fois le plan du texte à produire arrêté, il lui reste toutefois à faire attention à un élément principal : la cohérence textuelle.

En effet, les ruptures de cohérence et de la continuité dues principalement au mauvais maniement des reprises (anaphoriques) et à des défaillances en matière de gestion des connecteurs entravent la lisibilité du texte et le rende problématique et compliquée, obligeant le lecteur à fournir des efforts plus ou moins soutenus sur le plan mental pour inférer les liens manquants et rétablir le sens de l'énoncé.

Pour éviter les répétitions qui empêchent le texte de progresser et construire un texte qui se tient et pour sensibiliser les étudiants à ce type de difficultés, il s'avère important de développer et de connaître en quoi pourrait consister cette capacité.

Nous nous intéressons dans cette partie du cours à l'impact que peut avoir la cohérence sur la production d'écrits corrects, nous nous efforcerons de savoir en quoi consiste la notion de « cohérence », ce qui la distingue de la « cohésion », la définition de la notion de connexité sera donnée uniquement à titre indicatif et uniquement pour prendre connaissance du sens qui s'en dégage et qui bien évidemment nous aidera à éviter sa confusion avec les principales notions qui s'y rapportent.

Outre ces éléments de définitions, nous passeront en revue les méta-règles de M. Charolles (1998), que nous complèterons par les principales recherches réalisées dans ce domaine.

La notion de cohérence

L'enseignement de l'écriture est loin d'être une mince affaire. Depuis les années soixante-dix, de nombreuses recherches ont pu mettre à la disposition des enseignants des connaissances certaines et fiables quant au fonctionnement des textes et aux processus impliqués dans leur production. La tradition a toujours voulu qu'à l'école, l'attention, soit le

plus souvent, pour ne pas dire essentiellement, portée sur l'étude du mot et de la phrase. Or, même si cet aspect de la grammaire n'est pas à négliger, on reconnaît généralement que savoir écrire ne saurait se limiter à la simple capacité d'écrire des phrases. Un texte, en effet, n'est pas un simple assemblage de phrases, fussent-elles grammaticalement correctes, parfaites sur le plan de l'orthographe et ayant un sens intelligible.

Pendant des siècles, la grammaire est donc restée confinée à prescrire des normes, des règles, à recommander certaines façons de s'exprimer, conformes aux règles établies par le « bon usage ». L'objectif à atteindre était d'amener les élèves à pouvoir rédiger correctement des textes.

Le milieu du vingtième siècle enregistre l'avènement d'une nouvelle approche, d'une nouvelle grammaire dont l'objet est de rendre compte de la construction d'un texte dans son ensemble, et de traiter de phénomènes et de pratiques liés à une élaboration particulière du langage écrit et qui bien évidemment déborde le cadre phrastique avec pour conséquence la prise en considération de nouveaux concepts tels la cohérence, la cohésion, la progression thématique...

La grammaire textuelle et la cohérence, plus particulièrement, occupent désormais une place de choix dans l'enseignement de l'écriture, ce que confirme L. Pépin en précisant que : « *la cohérence textuelle, qui se rapporte à l'unité d'une suite de phrases, peut sans doute être considérée comme la qualité première d'un texte. Elle fait même partie intégrante de la définition du texte* »⁸.

À la lumière de ce qui précède, l'écriture met en jeu des savoirs qui outrepassent le cadre de la phrase, qui touchent à l'organisation globale du texte ainsi qu'au sens de ce qui est communiqué. Dès que l'on aborde des phénomènes de type textuel, nous vient à l'esprit la notion de cohérence. Celle-ci, en dépit de son importance, demeure jusqu'à l'heure actuelle une notion extrêmement difficile à préciser. Il est donc nécessaire, voire impératif, de déterminer les règles qui font qu'un texte puisse être jugé cohérent.

⁸ Pépin, L., (2001), *Renforcer la cohérence d'un texte, Guide d'analyse et d'auto-correction*, Chronique Sociale, p.2.

Définition du mot « cohérence »

Comment peut-on définir la cohérence ? Pourquoi est-elle souvent confondue avec la notion de cohésion ? Qu'est-ce qui la distingue du terme connexité ? Autant de questions que les spécialistes du domaine ont tenté d'élucider à travers la publication de nombreux et importants travaux. Si une avancée certaine est constatée en ce sens, la question reste toujours posée et d'actualité. Pour tenter de voir plus clair dans cette pléthore de recherches, il nous paraît utile de revenir en arrière pour examiner le sens que ces notions possédaient à leurs origines.

Cohérence et cohésion : deux notions complémentaires

Les définitions contenues dans le « dictionnaire historique de la langue française » et les informations qui en ressortent indiquent que le terme cohérence (1524) est plus vieux que le terme cohésion, né deux siècles plus tard (1740) dans un contexte et avec une acceptation scientifique. Depuis, le sens qu'on lui connaît au départ a sensiblement évolué sans pour autant se départir de sa relation avec la cohésion, terme auquel la cohérence demeurera, jusqu'à ce jour, étroitement liée au point où il s'avère difficile d'en tracer entre les deux une frontière claire et nette. Bien plus, les deux termes, en apparence assez proches, peuvent prêter à confusion quant à leurs significations.

Il y a lieu de souligner le fait que ces termes sont venus étoffer le vocabulaire de la linguistique et se sont constitués en domaine d'étude à partir des années 1970, coïncidant ainsi avec l'émergence de la grammaire textuelle.

À compter de ces années, le domaine allait connaître la publication de nombreux travaux tendant à déterminer les contours de ces deux notions, avec une primauté accordée particulièrement à la notion de cohérence reléguant la notion de cohésion à une place de moindre importance, et même que certains (...) sont allés jusqu'à nier son existence, estimant que celle-ci ne constitue qu'un élément de l'ensemble que représente la cohérence.

La cohérence : un concept difficile à cerner

Si une nouvelle grammaire vient de naître et de se faire connaître : la grammaire textuelle, la cohérence textuelle s'impose désormais de son côté comme une notion incontournable dans l'étude du texte et fait même partie intégrante de sa définition.

Cependant, cette grammaire reste à mettre en place, sa définition est loin d'être précisée, et sa terminologie et ses composants loin de faire l'unanimité chez les linguistes et autres didacticiens.

C'est du moins ce qui ressort du point de vue de M. Charolles qui fait remarquer que : « (...) *tout le monde est à peu près d'accord pour opposer d'un côté la cohérence, qui a à voir avec l'interprétabilité des textes, et, de l'autre les marques de relations entre énoncés ou constituants d'énoncés. Concernant ces marques, depuis M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976), on tend à les regrouper sous le nom générique de cohésion* »⁹.

Il est clair que, pour certains, la différence est de mise entre cohérence et cohésion contrairement à plusieurs autres, parmi lesquels Charolles, qui jugent cette distinction inutile.

Au regard de ces divergences de points de vue, on comprend mieux la difficulté qui se posent aux chercheurs quant à la définition des concepts exploités dans le domaine.

Sans doute la tentative de distinguer entre cohérence, cohésion et connexité, en soi intéressante, peut-elle s'avérer nécessaire pour voir plus clair, d'autant plus que dans la pratique langagière, ces trois concepts se trouvent étroitement liés et sont le plus souvent indissociables.

Nous avons observé, qu'en dépit de son utilisation très fréquente en milieu scolaire, et de la variété d'ouvrages ayant traité de la question, la notion de cohérence demeure, paradoxalement, très difficile à définir. Par conséquent, les éléments qui la composent demeurent également difficiles à préciser.

⁹ Charolles, M., (1988), cité par Salles, M., 2006, *Cohésion – cohérence : accords et désaccords*, corela.revues.org.

Par voie de conséquence, et considérant le fait que nous nous intéresserons dans le cadre de ce cours à l'impact que peut avoir la cohérence sur la production d'écrits corrects, nous tenterons de définir ce que peut être la cohérence.

La cohérence dépend :

« des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte donné, elle n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte : seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation. C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise »¹⁰.

La cohésion est quant à elle :

« étrangère à cette dimension interprétative ». Elle « repose sur les relations sémantiques et plus largement, linguistiques que le discours instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou référentielles et l'organisation temporelle des faits évoqués donnent au texte une forte dimension cohésive »¹¹.

Enfin, **la connexité** est constituée :

« de l'ensemble des relations linguistiquement marquées, au moyen de termes appelés connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs. Entre des propositions ou des phrases, les liens sémantiques, logiques ou pragmatiques peuvent être manifestés par des éléments idoines : conjonctions de coordination ou de subordination, adverbes, prépositions, présentatifs ou locutions diverses »¹².

Jeandillou ajoute que « ces éléments démarcatifs ne sont pas toujours indispensables. Ils soulignent un rapport qui, sans eux, demeurerait implicite (Pierre joue, (mais) Paul s'ennuie) »¹³.

¹⁰ Jeandillou, J. –F., 2007, Op.Cit., p.81.

¹¹ Jeandillou, J. –F., 2007, Op. Cit. p.82.

¹² Jeandillou, J. –F., 2007, Op. Cit. p.84.

¹³ Jeandillou, J. –F., 2007, Op. Cit. p.84.

En ce sens, les étudiants doivent apprendre que pour rédiger un texte, il ne suffit pas d'aligner les phrases. Le texte n'est pas une succession de phrases ; il constitue une unité spécifique. Cette unité est le fruit d'une construction qui s'appuie sur l'interaction d'indices répartis sur les différents plans du texte.

- Les métarègles de Charolles (1978)

Parmi les principaux travaux ayant cherché à définir le concept de « texte », nous retiendrons celui de Chartrand pour qui : « *Un texte est un ensemble structuré et cohérent de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication* »¹⁴. Or, on l'a déjà vu, pour M. Charolles, un texte est un tout, une unité conçue grâce à « des règles de bonne formation textuelle » qui assurent sa cohérence. Cette cohérence est tributaire de la présence simultanée des quatre métarègles suivantes : la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

Charolles estime qu'en l'absence d'une de ces quatre métarègles, c'est la cohérence globale du texte qui est compromise, compte-tenu du fait que son destinataire n'aura pas la possibilité d'appréhender les enchaînements et le développement des idées contenues dans le texte.

Ainsi, pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il obéisse aux règles énoncées ci-dessous :

- La règle dite de « répétition » :

La métarègle de « *répétition* » : elle comprend deux volets :

Pour assurer la répétition, différentes façons de reprendre un élément sont possibles :

- La reprise nominale (L'anaphore nominale) : sous ce volet sont regroupées 05 formes de reprises : la répétition, l'utilisation d'un synonyme, d'un générique, d'une périphrase ou d'un déterminant.
- La reprise « pronominale (L'anaphore pronominale) : assurée par un pronom.
- Une autre forme de reprise consistera à utiliser une périphrase.

¹⁴ Chartrand, S.G., (2001), op.cit.

il s'agit de reprendre un élément déjà mentionné (l'anaphore) ou à venir dans l'énoncé (la cataphore). Les informations données doivent être reprises littéralement ou à l'aide de substituts.

-La règle de « progression » :

La métarègle de « *progression* » : elle assure le renouvellement continu de l'information ; elle comprend également 02 volets :

- Le volet progression de l'information qui comprend trois critères : la redondance, l'ellipse et le rythme trop lent.
- Le volet organisation de l'information qui comprend : les organisateurs textuels et le découpage en paragraphes.

Cette règle de « *progression* » fait suite aux travaux de B. Combettes (1978). Pour assurer la progression d'un texte, son développement doit s'accompagner d'un apport sémantique renouvelé. En d'autres termes, pour qu'un texte soit cohérent, l'information doit se renouveler de façon continue et se développer au fil du texte faute de quoi, il paraîtra répétitif, inutilement redondant. Certains diront «qu'il piétine », « qu'il fait du sur-place »¹⁵.

Il existe trois types de progressions, combinables entre elles et observés à l'intérieur d'un même texte.

- La progression « à thème constant » : le même thème apparaît dans des phrases successives, alors que les rhèmes sont renouvelés.
- La progression « à thème linéaire » : le thème d'une phrase est repris du rhème de la phrase qui précède.
- La progression « à thèmes dérivés ou éclatés » : le thème d'une phrase est détaillé par une suite de sous thèmes. Ce type est souvent utilisé dans un passage descriptif.

Il est rare de trouver un texte construit sur un seul type de progression. En général, les trois types sont exploités, on parle dans ce cas de progression complexe.

¹⁵ Chartrand, S.G., (2001), op.cit.

- **La règle de « non-contradiction »** : les informations utilisées ne doivent pas être en contradiction avec d'autres informations exprimées dans le texte. Cette règle relève de la logique même compte-tenu du fait qu'un argument utilisé dans le cadre d'une démonstration ne peut être vrai et faux à la fois.

Trois types de contradictions sont à éviter :

1. La contradiction énonciative : un discours doit toujours prendre en compte les conditions d'énonciation.
2. La contradiction inférentielle et présuppositionnelle : il s'agit d'une contradiction qui se produit quand une phrase va à contre-sens d'une présupposition contenue dans une précédente phrase.
3. La contradiction de représentation du monde : elle se réalise lorsqu'une information contenue dans le texte n'est pas concevable avec notre représentation du monde.

- **La règle de « congruence »** :

La métarègle de « *relation* » : elle assure la congruence entre les faits d'un texte et permet au lecteur de mettre en relation les informations contenues dans le texte, soit que ces relations soient clairement établies à l'aide de connecteurs, soit que les inférences logiques puissent fonctionner, sans recours explicite à ces outils linguistiques.

Les informations et les faits donnés doivent entretenir dans le monde représenté une mise en relation les unes avec les autres.

L'oral tolère de nombreuses variations thématiques, les propos s'enchaînent et les thèmes changent en un temps très réduit. Malgré cela, pour permettre à l'interlocuteur de s'adapter aux multiples variations de thèmes, les transitions prennent en charge les changements. Ce qui est loin d'être le cas de l'écrit où le thème est développé dans la partie centrale, introduit au début et conclut en fin de texte.

Les règles de cohérence établies par Charolles sont les plus connues et les plus consultées, parmi les nombreux travaux réalisés dans le domaine de l'étude de l'organisation du texte. S'agissant d'un travail qui relève principalement de la linguistique et pragmatique, Charolles le destine toutefois aux pédagogues qu'il tente d'aider dans leur évaluation des textes écrits de jeunes élèves.

Pour compléter ces éléments de cohérence textuelle, nous avons estimé utile d'examiner cette notion à travers les travaux de quelques-uns des principaux auteurs qui l'on étudiée jusqu'à tout dernièrement tels B. Combettes, L. Pépin, M.J. Reichler-Béguelin,... Nous en profiterons pour tenter de montrer l'importance et l'intérêt que peut présenter cette grammaire.

Parmi ces recherches, nous citerons celle de :

- Halliday et Hasan (1976)

Le travail mené dans le contexte anglophone par ces deux auteurs, consiste à faire ressortir la distinction qui puisse exister entre un texte formant un tout cohérent et un autre construit sur la base d'une succession de phrases sans relation aucune les unes avec les autres.

Pour aborder le concept de « lieu », ils réfèrent à la notion de coréférence pour spécifier que le procédé n'est possible qu'en cas d'apparition simultanée de la reprise et de l'élément auquel elle réfère. Ce qui donnera au lecteur la possibilité de définir la relation entre les mots et les phrases, et entre les phrases.

Dans cet ouvrage, Halliday et Hasan, expliquent les procédés linguistiques qui facilitent au lecteur le suivi des relations qui existent à différents niveaux du texte : entre les phrases, entre les phrases et les mots. Selon ces auteurs, la cohésion peut se réaliser à partir de cinq façons : la référence, la conjonction, la substitution, l'ellipse et la cohésion lexicale.

- Ch. Vanderdorpe (1995)

C. Vanderdorpe fait observer que dès qu'il est question de phénomènes de type textuel, on ne peut s'empêcher de recourir à la notion de cohérence. Cette notion étant difficile à préciser, l'usage fait que fréquemment, on la définit négativement. En d'autres termes, pour ce chercheur, un texte est jugé cohérent s'il ne présente pas de rupture de cohérence.

« En principe, on admet généralement que, sauf cas de maladie mentale, l'esprit humain fonctionne de manière cohérente. Le jugement d'incohérence est donc nécessairement porté de l'extérieur ; c'est le point de vue d'un lecteur qui ne parvient pas à identifier les enchaînements entre les informations qui lui sont livrées. On dit alors des choses comme "je ne vois pas le lien", "j'ai perdu le fil" (...) »¹⁶.

¹⁶ Vanderdorpe, C., (1995), « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », université d'Ottawa, p.3.

Il ajoutera, à ce propos, que lors des conversations, les conditions de la cohérence sont présentes dans la situation de communication, contrairement à l'écrit qui « *exige donc l'assimilation d'un savoir communicatif formel qui n'est normalement pas accessible en dehors de l'école et de la fréquentation assidue de l'écrit* »¹⁷.

À trois des quatre règles énoncées par M. Charolles, à savoir : la continuité thématique, la progression, l'absence de contradiction, Vanderdorpe estime nécessaire d'y ajouter trois autres règles :

- **la cohésion**, qu'il définit comme étant « l'ensemble des opérations qui permettent d'assurer le suivi d'une phrase à l'autre ».

Selon Vanderdorpe, la continuité thématique et la progression du texte ne sont pas suffisantes pour parler de cohérence textuelle. Il estime que le lecteur ne doit pas éprouver de difficultés à identifier, à interpréter « *les stratégies textuelles utilisées par l'apprenant* » et faire des efforts pour rétablir la cohérence du texte produit. La cohérence est prise dans son acception hyperonymique et englobe la cohésion qui n'est qu'un sous-ensemble de la cohérence.

- la gestion adéquate du temps et de l'espace

La cohérence d'un texte est également tributaire du respect et de la concordance de l'aspect spatio-temporel.

Si les échanges oraux aident le locuteur à se situer dans le temps et l'espace, il en est autrement pour l'écrit. Un texte comprend des indices que l'on désigne par *déictiques* ou *embrayeurs* et qui renvoient à *ici* et *maintenant*. La lecture d'un texte, susceptible d'être effectuée dans des moments et des lieux autres que ceux ayant présidé à sa production, le manque de précision concernant ces indices et/ou leur non remplacement par des indications précises entrave(nt) l'incompréhension et provoque(nt) la confusion chez le lecteur.

¹⁷ Vanderdorpe, C., (1995), Op. Cit., p.4.

- l'absence d'ellipses trop fortes

Pour qu'un texte soit cohérent, les informations doivent être reliées entre elles de sorte à faciliter au lecteur le suivi des idées développées. Il arrive souvent, notamment chez les scripteurs peu entraînés, que les liens utilisés ne soient pas suffisamment clairs et évidents. Dans pareil cas, lorsque ces liens ne sont pas facilement explicites, il en résulte un problème de cohérence qui empêche le lecteur à comprendre le texte.

Plusieurs types d'ellipses peuvent se présenter. Le premier se réalise dans le cas où le scripteur et le lecteur disposent du même bagage de connaissances qui permet une compréhension parfaite du texte, sans recours à un quelconque type de lien. A contrario, si pour le public auquel on s'adresse certains ou tous les éléments rédigés ne sont pas communs avec les informations dont on parle, l'intelligibilité du texte est restreinte ou peu probable.

Il demeure essentiel d'écrire dans la perspective du lecteur et d'utiliser les ellipses en rapport avec le niveau des connaissances dont il dispose.

Aux travaux suscités, où l'accent est mis surtout sur les phénomènes qui vont dans le sens de la cohérence, nous ne manquerons pas de référer à d'autres études tout aussi intéressantes mais qui s'appliquent plutôt à faire ressortir des éléments d'information qui se trouvent à l'origine de ruptures de cohérence.

Parmi ces travaux, allusion est faite aux travaux de Reichler-Béguelin, Pépin et Gagnon dont l'objectif est de mettre à la connaissance des formateurs les éléments susceptibles de les aider à identifier d'éventuelles ruptures de cohérence.

- « Ecrire en français », Reichler-Béguelin et al., (1988)

L'étude considérée résulte d'une réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants, lesquelles pratiques laissent clairement apparaître qu'un nombre élevé des erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants sont étroitement liées à des difficultés de « mise en texte » plutôt qu'à des erreurs de grammaire traditionnelle et se situant donc au niveau phrastique.

Les problèmes ainsi soulevés ne font l'objet d'aucun enseignement particulier, même si elles sont déterminantes pour l'acquisition d'une compétence rédactionnelle.

Devant ces difficultés et les contraintes qui empêchent les enseignants de remédier à pareilles situations, notamment au regard de l'absence de moyens didactiques dont ils disposent, les auteures de cet ouvrage estiment que « *cette carence dans la description des relations transphrastiques a pour corollaire le caractère déficient des interventions didactiques sur les copies d'élèves ou d'étudiants dès qu'il s'agit de malformations textuelles* »¹⁸, rejoignant ainsi Charolles dont nous avons déjà cité les remarques au tout début de notre étude.

En clair, ces travaux sont loin de nous fournir des données précises de l'aptitude de l'apprenant en regard de l'organisation du texte dans son ensemble. Il est connu qu'un texte correct n'est pas celui qui ne comporte pas de fautes mais plutôt celui qui comporte une structuration cohérente de l'ensemble de ses constituants. C'est ce que semble exprimer Reichler-Béguelin et al. lorsqu'elles écrivent :

« *qu'une part importante des erreurs sanctionnées dans les textes d'étudiants ne relevaient pas de la grammaire au sens classique, c'est-à-dire d'une grammaire limitée au champ de la phrase simple ou complexe, mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de mise en texte* »¹⁹.

Il reste admis que l'enseignant repère aisément les difficultés liées à la mise en texte (L. Pépin, 2001). Il peut aussi constater que les défaillances se situent non seulement au-delà du mot et de la phrase, mais surtout au niveau des paragraphes ou du texte dans son intégralité. C'est justement là qu'il ne peut intervenir et que les difficultés surviennent pour signaler ces écarts à l'apprenant.

Si les erreurs commises au plan phrastique peuvent être facilement détectées et signalées à l'apprenant, il n'en est pas de même pour celles qui concernent l'aspect lié à des contraintes syntagmatiques plus étendus et à des contraintes pragmatiques liés au contexte où les enseignants semblent démunis et pris au dépourvu. La question se pose pour eux est de savoir comment attirer l'attention des apprenants sur les passages défaillants : faut-il barrer et ne pas prendre en considération le passage erroné, mettre en face des points

¹⁸ Reichler-Béguelin, M.J., Denervaud, M et Jespersen, J. (1988). « *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* », Paris, Delachaux et Niestlé.

¹⁹ Reichler-Béguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.7.

d'interrogation ou porter tout simplement une annotation, même si celle-ci s'avère le plus souvent vague, imprécise et d'aucune utilité pour l'apprenant.

Reichler-Béguelin dira, à ce propos, que : « [...] *les enseignants de langue écrite eux-mêmes ne disposent pas d'une conscience explicite des normes de cohérence textuelle qui les conduisent à disqualifier telle ou telle production d'élève* »²⁰. De ce fait, ils n'arrivent pas à discerner les causes des déviations ou incorrections textuelles.

Il y a lieu d'ajouter que cette auteure met l'accent sur l'imprécision qui caractérise certaines annotations de professeurs. Elle estime d'ailleurs que ces appréciations n'apportent aucune aide véritable à l'apprenant. De plus, elle insiste sur le fait que :

« [...] *cantonné dans une pratique plus ou moins instinctive de l'évaluation, l'enseignant ne sera pas en mesure ni de justifier son appréciation en la détaillant sous forme d'objections formulées dans une terminologie précise et systématise, ni surtout, de proposer aux apprenants des exercices bien ciblés [...]* »²¹.

Soulignant l'importance de l'écrit dans le champ socioculturel et les multiples facteurs que cela implique aussi bien sur le plan phrastique qu'interphrastique, toute tâche d'écriture est par conséquent ressentie comme une activité pédagogique « *anxiogène* » et qui « *nécessite de la part du scripteur une mobilisation simultanée de l'ensemble de ses compétences linguistiques, en même temps que le contrôle de toutes sortes d'opérations locales ou globales de mise en texte* »²².

Se référant aux travaux de Charolles, relatifs à l'état de surcharge cognitive des élèves soumis à des activités d'écriture, Reichler-Béguelin met clairement en cause les méthodes traditionnelles d'enseignement dont les activités ont tendance, d'une part, à décourager les enseignants à initier de nouvelles pratiques d'écriture et, d'autre part, à ne pas permettre aux apprenants de prendre conscience et de s'entraîner aux différentes opérations linguistiques et cognitives impliquées dans l'acte d'écrire.

Favoriser l'acte d'écrire en privilégiant des thèmes qui s'inscrivent dans un cadre communicationnel authentique et de nature à travailler tous les types de textes (commentaires, dialogues, argumentation,...), d'une part, et proposer régulièrement des

²⁰ Reichler-Beguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

²¹ Reichler-Beguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

²² Reichler-Beguelin, M.J. et al., (1988), Op. Cit., p.9.

activités où les différentes contraintes qui empêchent la production d'un texte sont dissociés en vue d'alléger la tâche de celui qui écrit (facilitation procédurale), d'autre part, constituent aux yeux de Reichler-Béguelin « les deux objectifs prioritaires » à cibler.

Ce livre qui fait suite au souci d'améliorer la pédagogie des processus de cohésion textuelle, se propose de fournir aux enseignants et aux apprenants une description des normes qui, à l'écrit, réglementent la « mise en texte ». Pour chacun des aspects traités, les auteures proposent une synthèse théorique accompagnée d'une série d'exercices conçue à partir de l'analyse de productions d'apprenants.

- « Défauts de cohésion », L. Pépin (2001)

L. pépin estime que la grammaire du texte, dont l'objet d'étude est de déterminer les facteurs linguistiques du texte qui permettent au lecteur de discerner son homogénéité, son unité, bref, de juger de sa cohérence, a suffisamment évolué pour ne plus être cette notion vague que l'on connaissait jusque-là.

Elle ajoute que la discipline d'une manière générale et la cohérence textuelle d'une manière particulière disposent à présent de règles et de concepts assez bien formalisés et pouvant faire l'objet d'un enseignement, ne serait-ce que dans ses principes fondamentaux même si les critères d'évaluation devant servir à l'enseignant « *de repérer les défauts de cohérence d'un texte, d'en identifier la cause, d'expliciter son jugement et de proposer une correction appropriée* »²³ posent toujours problème dans la mesure où ceux-ci restent à arrêter de façon précise.

Le fait de relever les marqueurs de cohésion d'un texte ne peut être utile si l'on ne peut savoir, en parallèle, s'ils sont utilisés en quantité suffisante et s'ils le sont à bon escient.

Pour combler cette lacune, L. Pépin pense qu'il est possible d'enseigner la cohérence textuelle et présente, par conséquent, une démarche pédagogique susceptible : 1) d'identifier les dysfonctionnements dans les productions écrites d'apprenants. 2) de comprendre l'origine (les causes) de ces erreurs. 3) de justifier notre jugement. 4) de pouvoir finalement proposer des démarches pédagogiques (corrections) appropriées.

²³ Pépin, L., (2001), « *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection* », Lyon, Editions Chronique Sociale, p.XI.

Comme évoqué plus haut, un texte est cohérent lorsque l'on discerne aisément l'intégrité malgré qu'il soit constitué de plusieurs phrases et paragraphes. C'est justement au lecteur d'estimer si le texte est cohérent ou pas. C'est à lui que revient la tâche de reconstituer mentalement ce tout que représente le texte. S'il éprouve des difficultés ou s'il n'arrive pas à le faire, c'est que cette totalité, cette unité qui caractérise le texte est défaillante.

Il y a lieu de souligner tout de même que cela ne signifie nullement qu'un texte difficile à comprendre est obligatoirement incohérent, puisqu'intervient dans pareil cas la compétence du lecteur et son habilité à inférer, ce à quoi réfère L. Pépin en parlant « *d'interaction entre le travail inférentiel du lecteur et certaines qualités inhérentes au texte lui-même* ». En d'autres termes, c'est également au scripteur qu'il revient d'indiquer les relations cohésives qui facilitent au lecteur son travail de reconstruction.

L'évaluation et l'enseignement de la cohérence textuelle

La cohérence s'appréciant par défaut, il incombe donc au rédacteur de prévoir et d'anticiper sur toute forme d'incompréhension, et ce, à chacune des étapes du processus rédactionnel, soit lors de la planification, de la mise en texte et de la révision.

À l'instar de Charolles et de Reichler-Béguelin, l'auteure veut offrir aux enseignants : 1) des outils d'analyse. 2) une typologie des erreurs de cohérence produites par des apprenants. Cette méthode, conçue à la suite de l'analyse de quatre-vingt-dix textes appartenant à deux corpus différents, met à la disposition des enseignants une typologie d'erreurs de cohérence suivant : 1) leur position. 2) leur gravité. 3) leur nature.

Elle leur est proposée aux fins d'augmenter leur habileté et surtout de pallier au manque de critères d'évaluation en leur soumettant des propositions de corrections des défauts de cohérence. Cet ouvrage a permis à l'auteure l'élaboration d'une typologie d'incohérences textuelles dues :

- à des défauts de cohésion selon la position dans le texte : la non maîtrise de procédés assurant la cohésion comme : la récurrence, la coréférence, la contiguïté sémantique, la résonance et la jonction. (Parmi tous les défauts de position (intrapropositions, interpropositions, interphrases) ce sont ces derniers défauts qui doivent retenir le plus l'attention).

- à des défauts d'étagement (hiérarchisation) par nature : la non maîtrise de procédés de hiérarchisation, tels le regroupement des informations, leur coordination, leur articulation, la mise en valeur de leur caractère de nouveauté ou d'ancienneté, l'annonce explicite de leur organisation hiérarchique et le parallélisme syntaxique.

Inspiré des travaux de Grimes (1975) et de Clements (1979), l'étagement dont la fonction n'a été étudiée que par rapport à l'aspect intraphrasique est la mauvaise organisation des informations qui empêchent le lecteur de construire aisément une unité textuelle.

- à des défauts à résolution incertaine : selon la gravité de l'entrave au processus inférentiel, les défauts de résolution incertaine représentent des segments de textes sur lesquels le correcteur ne peut ni intervenir ni inférer sur les liens manquants. La juxtaposition des informations, l'organisation des informations, l'imprécision des informations, une déviation des informations et un retard des informations constituent les cinq défauts à résolution incertaine.

Pour reprendre la classification opérée par L. Pépin (2001) selon laquelle les erreurs relevées ne présentent pas le même effet sur la compréhension de l'énoncé produit. Aussi, les dysfonctionnements concernant l'énoncé nous permettent de les classer comme suit :

- Les erreurs qui n'entraînent pas la compréhension du texte : il s'agit d'erreurs, qui n'ont pas d'incidence sur le sens du texte, dues à des carences phonologiques ou à des difficultés lexicales.
- Les erreurs qui entraînent partiellement la compréhension du texte : celles-ci comportent suffisamment d'indices pour repérer la source de l'imperfection et d'inférer avec certitude la correction qui rétablira la continuité du texte.
- Les erreurs qui entraînent sérieusement la compréhension du texte : les passages concernés par ces erreurs se caractérisent par l'impossibilité de proposer une correction permettant d'inférer sur les liens manquants et rendent ainsi le texte inintelligible.

Il y a lieu de souligner l'importance et la complémentarité de ces deux types de règles, dans la mesure où la maîtrise des règles de M. Charolles favoriserait un réajustement du texte avant, pendant et après l'acte d'écrire, alors que la classification des erreurs établie par L. Pépin serait de nature à aider l'étudiant durant la phase de révision.

- « **Manifestation de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois**», Odette Gagnon (1998)

Comme indiqué dans ce titre, les travaux sur la cohérence et les ruptures de cohérence ont fait l'objet d'une thèse de doctorat soutenue par O. Gagnon en 1998 à l'université de Laval, Québec. Ces travaux furent suivis, en 2003, d'une nouvelle publication intitulée : « *Apprécier la cohérence d'un texte ; l'arrimage des énoncés* ».

Le point de vue développé par l'auteure considère la cohérence d'un texte comme étant le résultat obtenu à partir des deux concepts que sont la pertinence des éléments d'information et leur arrimage les uns aux autres, tant au niveau global qu'au niveau local.²⁴

O. Gagnon emprunte le concept de pertinence à Sperber et Wilson (1989), lequel est défini comme étant une relation existant entre un nouvel élément d'information et le contexte dans lequel celle-ci est traitée.

Une information est dite pertinente si elle ne constraint pas le lecteur à déployer beaucoup d'efforts pour saisir la relation entre la nouvelle information et le contexte dans lequel celle-ci est traitée.

Cette notion de pertinence est compromise si l'information : 1. N'est pas directement liée aux informations du contexte. 2. Si elle est redondante ou contradictoire par rapport à ce contexte. 3. Les éléments d'information ne sont pas récupérés dans la suite du texte. 4. S'ils sont mal placés à l'intérieur de celui-ci. Dans ces cas, il y aura rupture de cohérence.²⁵.

Sans pour autant négliger le caractère important de la pertinence, Gagnon accorde davantage d'intérêt à l'arrimage des éléments. Elle précisera à ce propos que :

« *comme dans toute construction, une information nouvelle (ou une nouvelle brique !), même pertinente, ne surgit pas de nulle part et ne tient pas en suspension dans les airs : comme dans toute construction, chaque information nouvelle (chaque nouvelle brique !) prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles* »²⁶.

²⁴ Gagnon, O., (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés*, Québec français, n°128, p.61.

²⁵ Gagnon, O., (2003), op.cit., p.63.

²⁶ Gagnon, O., (2003), *Apprécier la cohérence d'un texte, l'arrimage des énoncés*, Québec français, n°128, p.63.

Nous l'avons déjà fait remarquer, un texte est un ensemble composite. Les éléments qui le composent ne sont pas disposés de façon anarchique, mais sont organisés et agencés au sein de la totalité du texte et « convergent dans une même direction » de sorte à lui assurer progression, cohérence, et surtout de manière à lui donner un sens précis, un sens clairement perceptible et intelligible pour le lecteur. Tout le texte est basé sur les rapports qu'entretiennent ces éléments.

Selon Gagnon, parmi les nombreux moyens dont on se sert pour assurer la continuité textuelle, il existe un second procédé, un concept qui participe à la cohérence du texte, en l'occurrence l'arrimage qui renvoie justement à la manière dont ces éléments d'information sont disposés et agencés au sein même du texte.

L'arrimage se réalise à trois niveaux :

- le niveau référentiel a trait à la façon dont le scripteur utilise les différents outils linguistiques (entités textuelles) pour introduire et reprendre les objets du texte afin de lui assurer la continuité thématique ou référentielle dont il a besoin, et faire surtout en sorte à ce que ces outils soient reconnaissables par le récepteur.²⁷
- le niveau événementiel : concerne la façon dont le scripteur met en scène les diverses prédications (actions et événements) associées aux acteurs textuels en établissant entre elles des relations vraisemblables. Les stratégies employées en ce sens établissent la cohérence événementielle et permettent au texte de progresser.

L'auteure dira à ce sujet que :

« cet apport d'information nouvelle, on s'en doute, ne peut s'arrimer à l'information ancienne de n'importe quelle façon. Il ne suffit pas que l'information soit "nouvelle", encore faut-il qu'elle soit reliée, et adéquatement, à l'information préalablement présentée ; encore faut-il, donc, que les deux (informations nouvelle et ancienne) mettent en rapport des faits, événements, états de choses susceptibles d'être mis en rapport dans le monde "réel", ce à quoi Charolles réfère en terme de "plausibilité événementielle" »²⁸.

- le niveau énonciatif rend compte de la position qu'adopte le scripteur à l'égard de ses propos. Il y a cohérence si le scripteur respecte le cadre énonciatif de départ. Cette

²⁷ Gagnon, O., op.cit., p.63.

²⁸ Gagnon, O., (2003), op.cit., p.64.

incohérence a déjà été évoquée lors de l'étude des règles de Charolles (Règle de non contradiction).²⁹

Aussi, le concept d'arrimage peut être défini comme étant les points de jonction qui existent dans toute construction et les points d'ancrage d'une information nouvelle aux autres. Pour que le texte puisse donner l'impression de « couler de source », cet arrimage doit se faire, et de façon harmonieuse, aux trois niveaux développés plus haut, soit au niveau référentiel (au niveau de ce dont on parle), au niveau événementiel (au niveau de ce que l'on dit de ce dont on parle) et au niveau énonciatif (au niveau de la manière dont on le fait).

Ainsi, le non-respect des critères de pertinence et/ou d'arrimage entraîne inévitablement une rupture de cohérence.

Les caractéristiques générales de la cohérence

Selon Gagnon, la cohérence textuelle relève beaucoup plus d'une construction que d'un simple assemblage. Les éléments qui composent ce tout, ce système, s'appuient les uns sur les autres de façon appropriée et de sorte à assurer au texte progression et cohérence.

Cette construction se réalise tant au niveau linguistique (orthographique, syntaxique, ...) qu'extralinguistique (écrire en fonction du destinataire, connaissance de la situation de communication). Ainsi conçu, le texte, de même que sa cohérence, s'avère être le résultat de l'interrelation de tous les éléments inclus dans l'acte d'écrire.

Il apparaît clairement que la notion de cohérence textuelle faisant appel à plusieurs facteurs qui se rejoignent au sein d'un même ensemble et entretenant les uns avec les autres des relations d'interdépendance, ne peut être, par conséquent, considérée d'un seul point de vue.

Devant ces considérations, l'auteure propose une série de caractéristiques en vue de cerner les contours qui permettent d'approcher cette notion de cohérence textuelle, lesquelles caractéristiques sont reproduites comme suit :

- La cohérence est *un phénomène d'interprétation*. Il s'agit d'une propriété intrinsèque au texte. Elle est ressentie comme l'impression qui se dégage d'un texte et qui nous laisse

²⁹ Gagnon, O., op. cit., p.65.

percevoir son organisation, sa bonne formation, l'ensemble des séquences convergeant vers un même but, celui de fournir au destinataire les éléments qui lui servent à interpréter le texte sans grandes difficultés.

Cependant, la question de savoir pourquoi un même texte puisse paraître aux yeux d'un lecteur suffisamment explicite et inintelligible pour un autre reste de mise et entière. Elle amène surtout l'auteure à déduire que la cohérence d'un texte ne provient pas exclusivement de facteurs intrinsèques au texte mais dépend beaucoup plus de l'interprétation qu'en fait le destinataire.

- Il s'agit d'un *phénomène dynamique*. Lors de la production, le scripteur doit rédiger dans la perspective du récepteur tout en ayant à l'esprit le contexte socioculturel qui rendra le message accessible et permettra à ce dernier de l'interpréter sans difficultés.

La connaissance réciproque des interactants présente l'avantage d'éviter, d'une part, au scripteur de fournir de plus amples informations, notamment sur ce que sait le récepteur, et d'autre part, d'activer les connaissances dont dispose déjà le récepteur et qui lui seront d'un apport certain dans la compréhension du texte.

- Il s'agit aussi d'un *phénomène local et global*. La construction d'un texte est telle qu'il est difficile d'établir sa cohérence. Celle-ci se manifeste à deux niveaux : le niveau local (micro-structurel) se réalise entre les énoncés d'une même séquence (phrase ou paragraphe) et le niveau global (macro-structurel), celui établissant le lien entre les diverses séquences du texte.

- La cohérence est un *phénomène d'équilibre*. S'inspirant des travaux de Beaugrande et Dressler (1981), Gagnon estime que la cohérence textuelle peut être obtenue de la combinaison des trois conditions ci-dessous indiquées :

- Lorsque le scripteur doit faciliter la tâche au récepteur de sorte à favoriser la compréhension du texte. Il doit produire et organiser son texte de telle manière que le récepteur puisse interpréter sans difficulté l'énoncé produit.
- Il tentera d'agir sur le récepteur et donc de l'impressionner.
- Créer un équilibre entre les deux précédentes conditions, entre « coûts de traitement » et « bénéfices informationnels qui pourront être retirés ».

- Il s'agit d'un *phénomène multidimensionnel*. Comme toute production de texte nécessite l'existence et la jonction de divers facteurs, la cohérence, on l'a vu tout au long de la présente étude, ne peut se réaliser qu'à partir du moment où un nombre suffisant d'éléments est également observé.

Pour qu'un texte puisse paraître cohérent, les différents aspects qui le composent doivent satisfaire à certains critères de construction et d'organisation syntaxique, sémantique et pragmatique. L'interaction de ces composants et la façon dont ils interagissent entre eux joue un rôle capital et amène à considérer l'unité globale produite telle qu'elle se présente, c'est-à-dire sous forme de texte clair et cohérent.

Conclusion

La notion de cohérence est profondément liée aux concepts de compréhensibilité et d'intelligibilité, en ce sens qu'elle prend en compte le sens du texte dans son ensemble. Les indices explicites de cohérence textuelle tendent vers l'organisation du sens du texte. Par conséquent, un enseignement explicité dont l'objectif serait la prise en charge de cet aspect s'avère plus que nécessaire. Aussi, une des pistes méthodologiques à privilégier serait l'adoption d'une grammaire textuelle qui favorise l'aspect discursif au détriment d'une analyse structurale purement phrastique.

Ce sont toutes ces notions que nous comptons exploiter dans notre partie pratique où il sera questions exclusivement de l'analyse proprement dite des productions écrites des apprenants.

LA PROGRESSION THEMATIQUE

Thème, propos et progression thématique

La progression thématique est le phénomène qui assure l'articulation d'informations anciennes (thème) et nouvelles (propos) dans le texte. C'est l'un des facteurs de la cohérence/cohésion d'un texte. Dans tout énoncé, il y a deux constituants informationnels : le thème et le propos. Le thème est ce dont on parle, tandis que le propos est ce qu'on dit de ce dont on parle.

Exemple : **Mes enfants jouent dans la cour.**

Mes enfants (thème) jouent dans la cour (propos).

Le thème est aussi défini comme une trace d'information ancienne (déjà connue) dans l'énoncé, comparativement au propos qui est une information nouvelle.

Mes enfants jouent dans la cour. Je vais **leur** demander de nous rejoindre.

Dans cet exemple, le pronom «leur» remplace mes enfants. Donc «leur» en tant que trace d'une information ancienne est le thème de l'énoncé 2.

Il existe plusieurs types de progressions thématiques dont les plus usuelles sont la progression à thème constant, la progression linéaire, la progression à thème éclaté.

1- Progression à thème constant : dans ce type de progression, le thème ne change pas en passant d'un énoncé à une autre.

Exemple : **Mes enfants** jouent dans la cour. **Ils** s'amusent follement.

Th1 + Prop1 Th1+ Prop2

2- Progression linéaire : dans ce type de progression, le propos devient thème à son tour en passant d'un énoncé à un autre.

Exemple : **Mes enfants** jouent dans la cour. **Le jeu** semble amusant.

Th1 + Prop1 Th2=Prop1+Prop2

3- Progression à thème éclaté : dans ce type de progression, le thème est divisé en sous-catégories qui deviennent thèmes à leur tour en passant d'un énoncé à un autre.

Exemple : **Le carnaval**, cette année, aura une allure exotique : **Les masques** seront importés du

Congo.

{le Th2 est une composante du Th1}

La progression de l'information

- Pour qu'un texte soit jugé cohérent, il faut qu'il assure le suivi de l'information = **les thèmes** (Combettes Bernard).
- Mais il faut aussi que l'information soit renouvelée. Les informations nouvelles sont appelées **rhèmes**.
- 3 types de progressions possibles, combinables entre elles et repérables à l'intérieur d'un même texte (Combettes) :

La progression « à thème constant »

- Le même thème apparaît dans des phrases successives alors que les rhèmes sont chaque fois renouvelés.
- Souvent utilisé dans les récits : permet de se focaliser sur la succession des actions effectuées par un personnage.
- Ex : Pierre a eu 15 à sa dictée. Pourtant il a fait de nombreuses fautes.

Thème Rhème 1 Thème Rhème 2

La progression « à thème linéaire »

- Le thème d'une phrase est repris du rhème de la phrase précédente. Cette reprise peut être seulement partielle.
- Ex : *Pierre a eu 15 à sa dictée. Celle-ci comportait 40 mots. Ces mots avaient été étudiés en*

classe.

Phrase 1 : Thème 1 (Pierre) -----Rhème 1 (a eu 15 à sa dictée)

Phrase 2 : Thème 2 (Celle-ci) ----- Rhème 2 (comportait 40 mots)

Phrase 3 : Thème 3 (Ces mots) -----Rhème 3 (avaient été étudiés en classe)

La progression « à thèmes dérivés » ou « éclatés »

- Les thèmes développés sont issus d'un « hyperthème » qui peut être explicitement mentionné ou à inférer.

- Ex : *Les élèves ont ri quand le professeur rendit les copies. Les uns parce que la bonne note était inattendue. Les autres parce qu'ils avaient déjà compris que tout travail était devenu inutile.*

Les élèves

Les uns Les autres

Les marqueurs de relation et les organisateurs textuels

La langue française recèle plein de mots et de locutions qui nous facilitent, si nous les utilisons comme il se doit, l'expression de nos idées et nos sensations avec clarté, précision, subtilité, humour . Néanmoins, aussi remarquables soient-elles, nos idées ne peuvent être porteuses de sens que si elles sont correctement mises en relation et regroupées dans un ensemble textuel cohérent et bien organisé. Plusieurs éléments peuvent contribuer à la cohérence et à l'organisation du texte. Parmi les plus importants, retenons :

- le respect de la séquence textuelle (narrative, descriptive, explicative ou argumentative);
- la division en paragraphes;
- les mots de substitution (pronoms, synonymes, etc.);
- les marqueurs de relation;
- les organisateurs textuels.

Dans le cours que nous présentons ci-dessous, nous nous arrêterons respectivement à deux des éléments de cohérence et d'organisation du texte : les **marqueurs de relation** et les **organisateurs textuels**, que l'on peut aussi regrouper sous l'appellation de **connecteurs**.

1. Les marqueurs de relation

1.1 Qu'est-ce qu'un marqueur de relation?

Le **marqueur de relation** est un mot ou groupe de mots dont la fonction dans le discours est d'établir des relations logiques, spatiales ou temporelles entre les phrases. Les marqueurs de relation, en exprimant les liens de sens qu'entretiennent entre elles les idées, assurent la cohérence du texte et jouent, de ce fait, un rôle sémantique important. De plus, lorsqu'ils structurent l'information en marquant les transitions entre les parties d'un texte, les marqueurs de relation occupent, à l'instar de certains autres mots, groupes de mots ou phrases, la fonction d'**organisateurs textuels**.

1.2 Quels mots sont des marqueurs de relation?

Les marqueurs sont des mots qui appartiennent aux catégories suivantes :

- des adverbes ou des locutions adverbiales (*ainsi, plutôt, ensuite, néanmoins, alors, en somme, etc.*),
- des prépositions ou des locutions prépositionnelles (*depuis, durant, pour, à cause de, en dépit de, etc.*),
- des conjonctions ou des locutions conjonctives (*car, mais, or, dès que, parce que, afin que, etc.*).

Certaines expressions courantes (*il est vrai que..., cela dit..., admettons que..., convenons-en..., ce qui veut dire..., tout compte fait..., etc.*) et d'autres exprimant le temps et l'espace (*en 2002, aujourd'hui, en haut, à gauche, etc.*) jouent le même rôle sémantique et organisationnel que les marqueurs de relation.

1.3 Cohérence et sens des énoncés : fonction sémantique

Considérons les phrases suivantes :

1 Il fait très chaud cet après-midi, il pleuvra demain.

2 Il fait très chaud cet après-midi, donc il pleuvra demain.

On pourrait faire passer l'auteur de ces deux phrases pour un pessimiste, car il n'y a pas véritablement de lien de cause à effet entre la chaleur qui règne et le mauvais temps qui s'annonce.

3 Il fait très chaud cet après-midi, mais il pleuvra demain.

En revanche, la phrase 3 nous permet d'inférer que son auteur est au courant des conditions météorologiques à venir et qu'il met en opposition la chaleur et le mauvais temps en toute connaissance de cause.

Comme nous avons pu le constater dans les phrases 1 et 2, l'absence ou l'utilisation inappropriée d'un marqueur de relation nuisent grandement à la cohérence d'un énoncé. Les marqueurs sont porteurs de sens et ils ont, par conséquent, une fonction importante dans la phrase : la fonction sémantique.

En précisant les relations qui existent entre les différents énoncés d'un texte, les marqueurs permettent au lecteur de traiter l'information reçue avec justesse et de faire les inférences nécessaires à une bonne compréhension des énoncés.

Le choix du marqueur peut donc modifier le sens des énoncés qu'il unit et faire en sorte que ceux-ci soient bien interprétés ou non.

Il est donc très important, lorsqu'on utilise un marqueur de relation, de s'assurer qu'il ne prête pas à équivoque et qu'au contraire il permet qu'une seule interprétation de l'énoncé, sauf si l'on souhaite entretenir l'ambiguité.

2 Les organisateurs textuels¹

2.1 Qu'est-ce qu'un organisateur textuel?

L'organisateur textuel est un mot, un groupe de mots ou une phrase qui assure l'articulation d'un texte en marquant les transitions entre ses différentes parties et en soulignant l'ordre et la progression des idées ou des arguments. Les organisateurs textuels sont des éléments essentiels à l'unité du texte, à sa cohérence. Ce sont eux qui orientent le lecteur du début à la fin du texte.

2.2 Les marqueurs de relation sont-ils des organisateurs textuels?

Comme il nous a été donné de le voir plus haut, lorsque leur rôle dépasse l'enchaînement des phrases et lorsqu'ils structurent l'information en marquant les transitions entre les parties d'un texte, les marqueurs de relation occupent, à l'instar de certains autres mots, groupes de mots ou phrases, la fonction d'**organisateurs textuels**. Les marqueurs de relation jouent **le plus souvent** le rôle d'organisateurs textuels dans des textes à dominante argumentative. En voici un exemple :

Texte

Pourquoi arrêter le progrès?

1. *L'autoroute électronique ne cesse de faire de nouveaux adeptes et de gagner en popularité. Malgré cela, un certain nombre d'irréductibles refusent encore d'utiliser cette technologie de pointe. Cette réticence nous paraît excessive et totalement injustifiée, surtout si l'on considère les nombreux aspects positifs du Net.*

2. *D'abord, Internet est un instrument de recherche remarquable. En effet, en quelques minutes seulement, l'utilisateur de l'autoroute électronique accède à une banque de données parmi les plus riches qui soient.*

3. *Ensuite, la Toile est un outil de communication d'une rare efficacité. Grâce au courrier électronique, deux amoureux temporairement isolés dans des coins diamétralement opposés du globe peuvent communiquer rapidement et facilement.*

4. *Bien sûr, certains utilisateurs abusent parfois des plaisirs que procure la navigation dans Internet et y consacrent un peu plus de temps que ne le souhaiterait leur entourage, négligeant ainsi d'autres obligations ou activités. Mais comment résister à une telle ouverture sur le monde? Où trouver autant de réponses, en aussi peu de temps, et tout cela depuis son domicile?*

5. *En somme, l'inforoute est un merveilleux outil d'information et de communication, pourvu qu'on en use avec modération.*

Articulations du texte

Titre

Sujet amené
Sujet posé
Thèse ou prise de position

1^{er} argument qui appuie la thèse

2^e argument qui appuie la thèse

Argument concédé

Réfutation

Conclusion et reformulation de la thèse

Dans le texte qui précède, les grandes parties de l'argumentation (l'argumentation qui appuie la thèse, l'argument concédé, la réfutation et la conclusion) sont introduites par des marqueurs de relation. Ceux-ci assurent les transitions entre les grandes parties du texte et marquent, de ce fait, son articulation générale : ils jouent le rôle d'**organisateurs textuels**.

D'autres marqueurs de relation, tels que *en effet* (paragr. 2), *grâce au* (paragr. 3) ou *et* (paragr. 4) assurent l'enchaînement des idées entre les phrases, mais ne marquent pas les transitions entre les parties du texte ni la progression des idées : ils ne sont donc pas des organisateurs textuels. Il est aussi à noter que chaque partie de l'argumentation précédente, sauf la réfutation, correspond à un changement de paragraphe. La division du texte en paragraphes (ou unités de sens) contribue également à sa cohérence.

2.3 Les organisateurs textuels sont-ils toujours en tête de phrase?

Puisque les organisateurs textuels soulignent l'ordre et la progression des idées et que leur rôle est de marquer les transitions entre ces idées, ils se retrouvent souvent en tête de phrase et même en tête de paragraphe. Cependant, comme c'était le cas dans la partie « réfutation » du texte précédent, ils se retrouvent parfois au cœur d'un paragraphe.

2.4 Quels types de transitions les organisateurs textuels marquent-ils?

Les organisateurs textuels marquent différents types de transitions : de temps ou d'espace; d'énumération, d'ordre ou de succession; d'explication ou de justification; d'opposition ou de concession; de hiérarchisation ou de conclusion. Le tableau qui suit présente quelques-uns des principaux organisateurs textuels et les transitions qu'ils assurent généralement.

Les marqueurs d'articulation logique

Marqueurs de progression		
Introduction	Continuation	Conclusion
• premièrement	• deuxièmement	finalement
• d'abord	• ensuite	• enfin
• tout d'abord	• puis	• en définitive
• en premier lieu,	• en second lieu,	• en dernier lieu
• au premier abord,		
• de prime abord		
• avant tout		• en fin de compte

		• en conclusion
• non seulement	• mais encore • mais aussi	
• pour commencer	• de plus, • en outre, • de surcroît, • encore, • aussi (sauf en début de proposition) • Pour continuer,	• pour terminer • pour conclure • pour finir
• au début		
• Je commencerai par.....	• J'ajouterais que	• Je terminerai en disant que...

Nous pouvons ainsi dire qu'un nombre assez élevé de ruptures de cohérence et de la continuité est due principalement au mauvais maniement des reprises (anaphoriques) et à des défaillances en matière de gestion des connecteurs. Il va sans dire que cela rend la lisibilité du texte problématique et compliquée, obligeant le lecteur à fournir des efforts plus ou moins soutenus sur le plan mental pour inférer les liens manquants et rétablir le sens de l'énoncé.

Pour éviter les répétitions qui alourdissent le texte et construire un texte qui se tient, l'étudiant doit être en mesure de dire les choses de différentes manières. Le sens est toujours le même, mais la façon de l'exprimer peut différencier selon le destinataire. Il importe donc de développer cette capacité chez nos étudiants.

Aussi, avons-nous prévu de rappeler et de mettre à la disposition des étudiants les éléments d'information suivants ayant trait aux anaphoriques et aux connecteurs.

- Les connecteurs

Nous avons vu plus haut qu'un texte cohérent est un texte dans lequel les idées s'enchaînent de façon logique et sans ambiguïté. Pour cela, il existe des outils linguistiques qui servent à relier les différentes parties du texte et qu'on désigne par l'appellation de « connecteurs ».

Leur rôle est de cimenter les composantes du discours et d'assurer une plus grande cohésion entre les idées. Plus la cohésion est réussie, plus son effet sur la cohérence générale est assuré. Elle se réalise par des liens linguistiques explicitement marqués.

Ces articulateurs peuvent se présenter sous différentes formes :

1. Les *anaphores*, c'est-à-dire des *reprises* ou les *renvois à l'intérieur du texte*. Elles assurent une cohésion référentielle, thématique. Elles renvoient à des mots ou à des thèmes déjà introduits dans le texte et dont on a parlé précédemment. Cette entité s'appelle *l'antécédent*.

Les anaphores peuvent être formulées selon les procédés suivants :

- 1.1. L'ellipse : c'est la manière la plus économique d'anaphoriser. Elle conduit à omettre la mention du référent et ne s'emploie qu'avec des verbes coordonnés ayant le même sujet.
- 1.2. L'anaphore pronominale : elle est constituée des pronoms personnels (il, elle, ils, elles) et qui peuvent varier, selon le contexte linguistique, avec des pronoms démonstratifs (celui-ci/là, celle-ci/là,...).
- 1.3. La variation lexicale : qui permet de reprendre un antécédent (ex. : un nom) par un article défini (ex. : le) et indique qu'il s'agit d'un élément connu.
2. Les *connecteurs* : ils établissent explicitement la connexion sémantique entre deux phrases ou deux paragraphes. Les connexions sont le plus souvent argumentatives, ex. de cause, de conséquence, d'opposition, de concession... leur fonction est d'expliquer la structure fondamentale qui caractérise toute argumentation.

Les connecteurs ont une double fonction :

- 2.1. Ils servent à l'articulation logique d'un texte.
- 2.2. Ils apportent des indications chronologiques, spatiales ou des précisions numériques.
3. Les *allusions à d'autres façons de voir les choses*, d'autres cadres de référence mentale que nous appelons les constructeurs d'espace, de temps, de polyphonie. Dans la plupart des cas, il s'agit d'indications placées en tête de phrases pour

permettre au lecteur de savoir dans quelle optique il doit se situer : à un moment donné, dans un lieu précis, dans une perspective particulière, sous un certain angle,...

4. Les *commentaires directs adressés au lecteur* sur la façon dont l'auteur a structuré son texte (ce qu'on appelle les commentaires métatextuels). En se référant à son propre texte, le scripteur permet au lecteur de se retrouver. Ils permettent de signaler au lecteur où on en est :

- Au début (au niveau de l'introduction), on annonce le plan en énumérant les grandes lignes du développement.
- Pendant la rédaction (au niveau du développement), on peut se référer à ce que l'on a déjà dit. Ex. : Comme évoqué ci-dessus,...
- Enfin (conclusion), on utilise des expressions métatextuelles du type : Pour conclure, en guise de conclusion,...).

- Travail à faire à domicile :

Etude du texte suivant :

« Ce que je reproche aux jurés, c'est surtout leur manque d'audace de leur choix. Nombre de livres sont éliminés parce qu'ils sont jugés trop littéraires ! Prix littéraires ou prix populaires ? Proust, aujourd'hui, n'aurait pas le Goncourt. On table sur le succès immédiat et pas sur les classiques à venir. Or, nous avons besoin d'eux. Moi, j'accepte toutes les magouilles si elles servent les intérêts des chefs-d'œuvre. Hélas, elles ne favorisent que les produits moyens. Georges Perec, il y a quelques années, peu avant sa mort, a raté le Goncourt. Pourtant, plus personne ne conteste qu'il s'agissait d'un immense écrivain de son temps ! On ne se serait pas enfermé dans un ghetto élitaire en le couronnant puisque son œuvre figure déjà dans tous les manuels de littérature contemporaine ! »

Patrick Grainville, « Proust n'aurait pas eu le Goncourt »,

V.S.D. n° 531

Questions : - Quel est le type de ce texte et dites pourquoi ?

- Quels types de liens utilise P. Grainville ?

BIBLIOGRAPHIE

- Crépin, E. et al., (1988), « Français, méthodes et techniques », Paris, Editions Nathan.
- Crépin, E. et al., (1992), « Français, méthodes et techniques », Paris, Editions Nathan.
- Eterstein, E. et Lesot, A., (1988), « Pratique du français », Paris, Editions Hatier.
- Bertrand, D. et al., (2011), « Méthodes et techniques », Paris, Editions Nathan.
- Panabières, G., (2015), « Français, spécial méthodologie », Paris Editions Ellypse,
- Charolles, M., (1978), « *Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle* », in *langue française*, 38, pp.7-42.
- Combettes, B., (1978), « *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants* », in *Langue française*, vol. 38, n°1.
- Gagnon, O. (2009), « *La cohérence du texte : mieux la définir, pour mieux la maîtriser, l'enseigner, l'évaluer* », actes du Colloque international « *de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états* », tenu à Poitiers du 12 au 15 novembre 2008.

- Reichler-Béguelin, J.M., Denervaud, M et Jespersen, J., (1988), « *Ecrire en français, cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* », Paris, Delachaux et Niestlé.
- Pépin, L., (2001), « *Renforcer la cohérence d'un texte : Guide d'analyse d'autocorrection* », Lyon, Editions Chronique Sociale.
- Détrie, C., et al., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours, une approche praxématique*, Paris, Editions Champion.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2001, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil.
- Jeandillou, J. -F., 2007, *L'analyse textuelle*, Paris, Editions Armand Colin.