

Victor Allouche & Bruno Maurer

L'écrit en FLE

Travail du style
et Maîtrise de la langue

FAUCONNIER UNIVERSITAIRES DE LA MEDITERRANEE



L'écrit en FLE

Travail du style et Maîtrise de la langue

par

Victor ALLOUCHE

et

Bruno MAURER

L'écrit en FLE

Travail du style et Maîtrise de la langue

par

Victor ALLOUCHE

et

Bruno MAURER

INTRODUCTION

La nécessité d'apprendre à écrire aux élèves n'a pas de toute éternité - si tant est que l'éternité ait quelque chose à voir avec la temporalité didactique - constitué une évidence méthodologique, que ce soit en français langue maternelle ou en français langue étrangère.

Pour ce qui est du FLM, la réflexion s'est longtemps cantonnée¹ aux deux extrémités de la scolarité : en maternelle et au CP, les apprentissages de l'écriture se résumaient pour l'essentiel à la maîtrise du geste graphique, l'appropriation des graphies en lettres capitales, scripts et cursives ; s'il arrivait que l'on demande aux élèves de produire quelques phrases, c'était sans toujours une conscience claire de la nature des compétences visées et des objectifs à exercer. A l'autre bout de la chaîne, prenait place l'entraînement à la dissertation, activité d'écriture centrale dans les dispositifs d'évaluation et de certification du système scolaire français. Entre les deux, l'enfant était convié à « écrire » par le biais de sujets de rédaction : cent fois sur le métier, il remettait son ouvrage et finissait quelquefois, par répétition et imprégnation, par apprivoiser les modèles d'écriture que l'on attendait de lui, tant au plan syntaxique que textuel et discursif. En résumé, on apprenait parfois à écrire mais on ne l'enseignait pas : dans les représentations des enseignants, partagées par les élèves, le « don » occupait une place de choix.

Cet « oubli » (ou cette « omission » ?) est d'autant plus massif que l'écrit est lié de manière quasi consubstantielle à l'univers scolaire. Y. Reuter (2006 : 133), dans une contribution précisant les usages possibles de J. Goody et du concept de littératie, reprend les analyses de cet auteur pour montrer comment école et écrit « sont inextricablement liés depuis leurs origines (d'où la difficulté de les séparer à des fins d'analyse) » (Goody, 1993/1994 : 191). Dans le même ordre de pensée, B. Lahire (1993 : 39) avance que « la forme scolaire de relations sociales est la forme sociale de ce que l'on peut appeler un *rapport scriptural-scolaire* au langage et au monde ».

En ce qui concerne le FLE, le souci de l'enseignement/apprentissage de compétences de communication écrite est également récent. Cela s'explique par des considérations qui relèvent de l'histoire des méthodologies : les méthodes d'enseignement-traduction se souciaient peu de la production d'écrits, attendu que l'apprenant n'avait qu'à transcoder - de la façon la plus exacte et élégante qui soit - des mots, des phrases puis des textes déjà là. Un tel cadre était naturellement peu propice à des interrogations sur la part d'invention, de disposition et d'élocution (pour reprendre les catégories de la rhétorique classique) nécessaire à l'élaboration d'un texte. A cela s'ajoute que la référence linguistique d'un tel modèle, limité à une grammaire de phrase, interdisait toute préoccupation relative à des unités supérieures, relevant du texte. Les méthodes directes, puis les méthodes audio-orales et audio-visuelles ont affirmé avec force la priorité de l'oral sur l'écrit, et repoussé jusqu'à la fin des années 1970 la réflexion sur les compétences requises pour la rédaction de textes. Les approches communicatives, parce qu'elles mettaient l'accent sur l'importance des situations de communication, sur les stratégies des sujets et sur la nécessité d'adapter les

¹ Disons, pour faire court, que le tableau qui se trouve ici brossé à grands traits est valable jusqu'au milieu des années quatre-vingt, période de l'arrivée, en FLM, des pratiques de production d'écrits centrées sur les typologies de textes ou d'écrits et venues presque directement de la réflexion née en FLE.

formes de discours aux différents paramètres situationnels, ont rendu indispensable une réflexion sur les spécificités de la chose écrite et permis de penser les conditions de son apprentissage. On s'est alors préoccupé de « types de textes », de « structures textuelles » et on a eu à cœur d'enseigner aux élèves à écrire et pas seulement de leur demander de le faire...

Le travail que nous proposons se situe dans cette perspective : il repose sur un parti pris résolument optimiste, celui que l'on peut réellement *enseigner* à écrire à des élèves. Le pari n'est pas sans difficulté. La première partie sera une analyse des difficultés propres à l'activité d'écriture pour un sujet qui ne rédige pas dans sa langue maternelle.

Il n'est pas non plus sans enjeux : la maîtrise de la communication écrite est requise dans bien des domaines d'emploi du FLE, notamment dans les situations formelles et professionnelles, qui composent une part importante des besoins langagiers des apprenants.

Le travail que nous présentons est né d'un constat de manque : manque de réflexion sur certaines difficultés d'écriture propres aux apprenants de FLE et que les approches les plus circulantes ne permettaient pas de résoudre ; manque d'outils concrets, en termes d'activités et de séances, pour pallier ces difficultés.

Tout enseignant de FLE sait bien que ses élèves peinent souvent à écrire des textes - une tâche trop importante, trop complexe, nécessitant la mobilisation de trop de compétences de niveaux différents - et que lui même rechigne à en proposer faute de savoir ensuite comment les évaluer. C'est que la nécessité de porter un jugement sur les productions de ses élèves le met ensuite dans l'embarras : évaluer n'est un acte pédagogiquement rentable que si, ensuite, on peut proposer des pistes de remédiation. Or, nous le verrons, si de telles solutions existent pour tout ce qui relève des niveaux dits macrostructurels (choix des formes de discours, organisation d'un plan), l'enseignant est tout à fait démuné pour traiter de phénomènes relevant de la mise en mots. Tout ce que l'on considère d'ordinaire comme « mal dit », que l'on qualifie de « lourd », que l'on saurait parfois réécrire soi-même pour l'améliorer mais que l'on se voit mal expliquer à ses élèves... Toutes ces petites erreurs qui, séparément, ne sont certes pas très graves mais qui, mises bout à bout, dénotent clairement que le français n'est pas la langue maternelle du scripteur... Il s'agit ici d'une syntaxe impropre ou d'un choix lexical malheureux, ailleurs d'une phrase mal balancée... Tous ces phénomènes, rapidement englobés dans une rubrique « style » aux contours très élastiques, sont peu travaillés et ne font presque jamais l'objet d'une réflexion didactique alors qu'ils représentent une part importante des difficultés d'écriture des apprenants de FLE. C'est précisément en cette matière que se situent nos apports, faisant le lien entre maîtrise de la langue et « correction » du style.

L'ouvrage que nous proposons, à destination pratique, relève en lui-même de plusieurs genres : un analyste de la chose écrite le qualifierait sans doute d'objet écrit non identifié, entre essai sur les processus de production d'écrit, manuel de technique d'expression et réflexion illustrée sur le « bon usage » en matière d'écrit...

Qu'importe ? Eclectisme et pragmatisme : tels sont les maîtres mots de ce travail que nous souhaitons avant tout utilisable par tous...

1. DE QUELQUES DIFFICULTES D'ENSEIGNER/APPRENDRE A ECRIRE EN FLE

Apprendre à écrire est un acte complexe fait de mises en situation et de moments d'analyse, de réflexivité. L'apprentissage de l'écriture s'étale sur l'ensemble de la scolarité en FLM. Les premières sensibilisations se font aujourd'hui dès l'école maternelle, par le biais d'activités de lecture visant au dégagement de modèles textuels simples, à la découverte des régularités de certains types d'écrits ; les dispositifs de dictée à l'adulte permettent d'engager très tôt l'élève dans une véritable production de textes, avec le concours d'un adulte mettant à disposition ses compétences graphiques.

Pour autant, et en dépit de la place accrue de l'écrit dans la didactique du FLM, tous les élèves ne sortent pas du système scolaire avec une bonne maîtrise de l'écriture. C'est dire les difficultés de la tâche, qui tiennent à des facteurs cognitifs mais également sociaux et culturels.

Notre propos n'est pas de reprendre l'analyse de ces problèmes pour, après d'autres, esquisser des solutions, mais de pointer quelques éléments qui nous semblent plus particuliers aux apprenants de FLE confrontés à des tâches d'écriture, dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Un premier éclairage sera apporté sur le versant acquisitionnel (1.2. Du côté de l'apprenant), ensuite complété par l'analyse des réponses pédagogiques existantes (1.3. Du côté des pratiques d'enseignement). Mais, afin de mieux comprendre comment se pose aujourd'hui la question de la production d'écrit en FLE, nous nous interrogerons sur les raisons qui lui donnent une place qu'elle n'a sans doute jamais occupée (1.1. Problématique de l'écrit en FLE).

1.1. Problématique de l'écrit en FLE

Différentes raisons d'ordre méthodologique conduisent à conférer à la production d'écrit en FLE une place croissante.

Dimension pleinement communicative de l'écrit

Aux méthodes structuro-globales audio-visuelles ont succédé dans les années 80 les approches communicatives. L'entrée dans la langue se fait par la prise en compte de situations de communications censées correspondre aux besoins des apprenants. Placé par le biais d'une séquence d'enseignement dans une situation requérant de lui un comportement communicatif, l'apprenant doit acquérir les compétences, linguistiques et culturelles, lui permettant de faire face et d'adopter le comportement adéquat.

Précisément, ce mouvement de bascule, qui met en avant les nécessités de la communication comme moyen d'accès à la langue et à la culture, a permis à l'écrit d'occuper une place plus importante quand, jusqu'alors, la didactique du FLE était placée sous le règne de la priorité à l'oral. Mais l'oral n'est pas la seule dimension de la communication : force est de constater, quand on observe les sociétés modernes, que l'écrit constitue un canal extrêmement important, offrant des possibilités d'action et de réflexion sans commune mesure². Nous n'en

² Il ne faudrait pas dans un retour trop vif de balancier déprécier pour autant l'extrême importance des oraux sociaux (Schneuwly et Dolz, 1998, Maurer, 1999).

référons pas ici la démonstration, préférant renvoyer le lecteur au champ de la didactique du français, particulièrement à quelques continuateurs des travaux de J. Goody sur la littératie (Barré de Miniac, Brissaud, Rispaïl, 2004). C'est la raison pour laquelle, même dans les méthodes communicatives ayant conservé une part importante à l'oral, priorité et parfois primauté ne signifient plus exclusivité : les activités d'écriture occupent une bonne part, dès les premières unités d'enseignement.

G. Capelle (1991 : 46) explique ce passage au premier plan en repartant de la notion de communication et de ce qu'elle met en jeu : communiquer effectivement suppose un contenu à transmettre et un besoin de communication. Cette position l'amène à considérer avec beaucoup de méfiance la plupart des activités orales, trop rapidement baptisées « communicatives », comme les jeux de questions-réponses reprenant les contenus de jeux de rôles ou les préparant.

En revanche, les situations de communication écrites reposent sur un socle communicatif souvent plus satisfaisant. En production d'écrit notamment, l'apprenant est amené à intégrer les paramètres de la situation de communication, à être le producteur du message tout en prévoyant les attentes et les réactions du récepteur : en tenant mentalement les deux bouts de la chaîne, l'apprenant en situation de produire un écrit est amené à prendre la pleine mesure de ce que communiquer veut dire.

Apprentissage fonctionnel du français

Historiquement, la légitimité de l'écrit et son importance se sont trouvées accrues par le souci de procéder à un enseignement fonctionnel du français, marqué, dans les approches communicatives, par la célèbre formule de la « centration sur l'apprenant ». Au premier plan des préoccupations des concepteurs de cours et de méthodes de FLE figuraient les « besoins langagiers » des apprenants, auxquels les cours devaient prioritairement répondre.

Pareille inflexion, très éloignée des progressions à logique interne des méthodes SGAV, a par exemple trouvé sa traduction dans les expériences d'enseignement du « français instrumental », menées en Amérique latine au cours des années 70.

Ces pays, Argentine et Brésil en tête, avaient à cœur d'enseigner le FLE comme moyen d'accès à un développement scientifique et technologique avec, pour horizon, un développement économique. L'enseignement du français avait souvent pour cadre des facultés de sciences, les sciences humaines étant les plus sollicitées (mais pas exclusivement, les mathématiques également). La demande de ces pays en termes de formation était tournée vers le développement de compétences de communication très spécifiques : il s'agissait d'apprendre à lire en français pour avoir accès aux textes scientifiques écrits dans cette langue. Les programmes conçus visaient donc à développer des compétences de compréhension écrites, en s'appuyant sur la proximité interlinguistique des langues romanes en présence.

Au-delà de cette problématique très spécifique, qui était celle du français instrumental, la didactique du français à objectifs spécifiques a mis en évidence l'importance des modèles (parfois présentés sous la forme de matrices de production, de canevas) dans les textes de spécialité, disposant les éléments selon un ordre plus ou moins convenu, plus ou moins canonique en fonction de la discipline. Mais aussi en fonction de l'objectif langagier poursuivi : « explication », « information », narration, « argumentation », etc. Il existe donc ce

que H. Portine appelait une « exigence matricielle » (dans J.-C. Beacco et D. Lehmann, 1990 : 69) : la nécessité quand on veut communiquer, et c'est vrai de façon générale en FLE mais aussi en FLM, d'investir des formes de discours répondant à des régularités fortes, entrant dans des sortes de moules discursifs dont on voit bien que la connaissance doit figurer parmi les compétences d'un apprenant de français. A l'issue d'un colloque sur « l'écriture et son apprentissage » dont il était le grand témoin, B. Schneuwly (2002 : 238) synthétisait cette importance en deux formules fort bien venues : « il faut travailler les textes toujours en tant qu'exemplaires de genres » et « le genre est maintenant la catégorie à travers laquelle le texte est toujours interprété ».

De la centration sur l'apprenant à la centration sur l'apprentissage

Les approches communicatives de première génération avaient donc accordé à l'écrit un statut privilégié dû à la prise en compte des besoins présumés des apprenants. Aujourd'hui, la coloration méta- que prennent discours et pratiques de FLE, pourrait contribuer à accentuer encore cette tendance.

On sait, par les études menées en FLM, que le passage à l'écrit s'accompagne pour l'enfant d'une prise de conscience plus nette des unités constitutives de la langue, y compris dans ses fonctionnements oraux. L'écrit joue un rôle majeur dans le découpage de la chaîne parlée en phrases, mots, syllabes et sons, auxquels correspondent des lettres.

En FLE, de la même façon, l'écrit, en compréhension et en production, va se prêter particulièrement à l'élaboration de stratégies prenant en compte les données de la communication. Une activité de lecture, par exemple, peut être menée très tôt, même dans une langue dont on ne connaît pas encore les rudiments, en utilisant quelques données simples relatives au support d'écrit (affiche, journal, notice de médicament, etc.), au circuit de communication pour lequel cet écrit a été produit (communication privée, communication commerciale, communication officielle, etc.). G. Capelle (1991 : 47), montre pourquoi on peut en FLE, grâce à l'écrit, solliciter les apprenants de façon très importante, ce que ne permet pas le travail sur l'oral.

« L'écrit, support stable, permet de prendre son temps, de modifier ses premières constatations, de reconsidérer ses hypothèses, alors que dans une langue étrangère, un long entraînement à l'oral est nécessaire avant que ces démarches soient permises. La réflexion sur le texte écrit permet de transformer la semi-passivité de l'apprenant (...) en attitude active, créative et auto-critique, de confronter l'apprenant aux problèmes que pose naturellement toute construction ou production de sens et de lui fournir peu à peu les moyens de les résoudre par lui-même ».

A la différence de l'oral, poursuit G. Capelle (1991 : 47), « l'écrit est plus stable et plus rassurant pour l'apprenant, les points d'appui plus nombreux, le processus d'écriture récursif. L'apprenant a tout le temps de réfléchir à la meilleure utilisation possible de ses connaissances en langue pour transmettre son message ».

Développer les compétences écrites des apprenants de FLE peut également modifier radicalement leur rapport à cette langue étrangère, par le travail que suppose la mise à l'écrit. Vygotski (1937/1985 : 260) nous fait toucher du doigt par une très belle formule cette différence essentielle existant pour lui entre l'écrit, « algèbre du langage » et l'oral, en quelque sorte son arithmétique : « Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et de même que l'apprentissage de

l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur du développement de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage – le langage écrit – permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système psychique antérieur du langage oral. »

Du texte produit à l'étude des processus de production

La didactique du FLE peut tirer profit aujourd'hui de la tendance relativement récente, remontant aux années 80 selon C. Oriol-Boyer (1990 : 59), à considérer le texte comme le résultat d'un processus de production. Aujourd'hui, l'enseignant de français dispose d'une importante panoplie d'outils pour construire ces séquences, qui lui sont fournis par les études de psychologie cognitive d'une part, par la linguistique textuelle et la théorie de l'énonciation d'autre part.

Nouveaux partis pris méthodologiques en didactique du FLE et intérêt croissant au plan de la recherche sur les processus d'écriture contribuent donc à placer la production d'écrit au premier plan des préoccupations des enseignants et des apprenants. Il reste à mesurer la difficulté de la tâche qui attend ces derniers en FLE.

1.2. Du côté de l'apprenant

1.2.1 La difficulté à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents

Le premier ordre de difficulté n'est sans doute pas propre aux scripteurs de FLE, mais il prend, nous le verrons une dimension particulière : il s'agit d'un problème d'ordre cognitif bien exposé dans une contribution de E. Espéret (1990) et qui renvoie à l'ensemble du champ dénommé analyse des processus rédactionnels que M. Fayol a grandement contribué à développer en France (Fayol et Garcia Debanc, 2002).

E. Esperet analyse donc le problème rédactionnel en termes de tâches, ce qui permet de mettre en évidence la complexité de l'activité d'écriture et de l'analyser la fois comme un tout et comme un ensemble de composantes. Il s'inspire pour cela des travaux de Van Dijk et Kintsch (1983) qui distinguent, à un niveau d'ensemble du texte :

- des *questions à portée pragmatique* : le scripteur doit avoir une vue claire des finalités de son texte, en fonction desquelles il va ensuite devoir élire une structure typique (récit, argumentation, etc.) souvent décrite dans les travaux de vulgarisation en termes de superstructure ;
- des *choix sémantiques* : le scripteur choisit un thème et organise les éléments de contenu en parties principales ; puis il entre dans des opérations de *spécification* pour le détail des éléments de sens.

Or, remarque E. Espéret, ces opérations font appel à des connaissances plus ou moins disponibles en mémoire : des connaissances déclaratives sur le domaine dont il est question ainsi que des connaissances sur les types de texte.

Mais il reste ensuite à traduire ces choix sémantiques en usant d'unités linguistiques, ce qui entraîne de nouvelles tâches de planification, syntaxiques et lexicales cette fois : ce niveau est parfois désigné en termes de *mise en mots*. Il faut pour ce faire mobiliser :

- des connaissances sur la langue (règles sémantiques, syntaxiques, pragmatiques) ;
- des connaissances sur la structure des différents discours (structures textuelles).

Une des principales difficultés réside dans le fait que ces connaissances sont pour une large part construites mais inconscientes. Le passage à l'écriture oblige le scripteur sinon à les formuler obligatoirement, du moins à les objectiver assez pour pouvoir les utiliser. Un autre modèle rédactionnel important, celui de Hayes et Flower (1980), qui distingue

- a. l'environnement de la tâche d'écriture ;
 - b. les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques ;
 - c. le processus de rédaction lui-même (avec trois étapes planification, mise en texte, révision)
- suppose le même mouvement d'objectivation.

Les difficultés que nous venons d'évoquer ne sont pas propres aux usagers du FLE. Les sujets non natifs, et en cours d'apprentissage de la langue étrangère, ont cependant un problème spécifique : le manque de modèles.

1.2.2. Un problème spécifique aux apprenants de FLE : le manque de modèles

Manque de modèles écrits de production

Les méthodes de FLE, hier structuro-globales, aujourd'hui d'inspiration communicative ont installé l'oral au premier plan des apprentissages, en rompant avec les traditions didactiques marquées par l'enseignement-traduction. Au texte à traduire, support d'apprentissage essentiellement lexicaux et syntaxiques, a succédé le dialogue. Ce fut d'abord l'échange verbal des méthodes SGAV - un pseudo-dialogue construit toujours selon des priorités lexicales et syntaxiques ; il se présente aujourd'hui sous sa forme communicative - avec une allure plus « authentique » justifiée par le déplacement des priorités, des compétences linguistiques aux compétences communicatives.

Le résultat est que l'apprenant est essentiellement exposé à des énoncés oraux, amené à réfléchir sur des productions orales et convié à inventer, au cours de jeux de rôles, des répliques qui seront évaluées sur leur correction linguistique aussi bien que sur leur pertinence et leur adaptation à la situation fictive de communication proposée. L'apprenant est massivement exposé à des modèles de communication oraux.

Rappelons ici, après d'autres, que la communication orale et la communication écrite diffèrent fondamentalement.

COMMUNICATION ORALE	COMMUNICATION ECRITE
Co-présence des interactants : communication immédiate	Absence du lecteur : communication différée
Enoncé inscrit dans le temps : irréversible	Enoncé dans l'espace : reprise possible
Feed-back immédiat : réglage possible de la	Feed-back différé ou nul : nécessité pour le

communication et ajustements à ces feed-backs	scripteur de prévoir, anticiper les réactions du lecteur
Présence de référents situationnels communs : économie de moyens linguistiques possible	Absence de référent partagé : dépense
Gestes, mimiques, intonation : message qui emprunte simultanément plusieurs canaux, lesquels peuvent transmettre des informations redondantes ou contradictoires	Effort nécessaire de transcodage de ces éléments non verbaux

Il serait toutefois abusif de prétendre que les méthodes de FLE ne font pas de place à des discours écrits. Depuis les travaux fondateurs de S. Moirand en la matière (1979), tous les concepteurs de manuels ou de cours ont intégré des écrits dits fonctionnels dans leurs ouvrages : lettres, formulaires divers, ordonnances, notices de montage, etc. La présence de tels documents, bien que réelle, ne remet pas pour autant en question le fait que l'oral du dialogue constitue, pour un apprenant de FLE, le modèle de production qui lui est le plus familier, celui pour lequel il possède le plus de repères.

Manque de modèles linguistiques pour l'évaluation

A un manque de modèles textuels relatifs à l'écrit s'ajoute un manque de modèles linguistiques qui fait particulièrement défaut au moment de la mise en mots ainsi qu'au cours de la phase dite de révision, quand le scripteur revient sur son texte. C. Fabre (1988) a bien montré l'importance de cette phase dans la production d'écrit en étudiant les brouillons de jeunes écoliers de langue maternelle française.

Revenir sur son texte pour le modifier suppose :

- l'existence de modèles par rapport auxquels comparer sa production ;
- une capacité à évaluer comparativement les différentes solutions, celle qui figure sur le papier et celle qui appartiennent au même paradigme et avec lesquelles il y a concurrence.

Or, une des difficultés des scripteurs non natifs tient précisément à leur incapacité à comparer des solutions différentes, faute de modèles linguistiques. De deux formes, laquelle choisir ? Comment évaluer ses propres productions, condition sine qua non des réécritures ?

C'est autour de cette problématique que M.-M. de Gaulmyn (1992) propose, dans un article intitulé « Écriture et réécriture de textes. De la correction à la reformulation », quelques réflexions. Après avoir établi que bien souvent, dans les études de langue, la compétence d'expression écrite suppose acquises la compréhension écrite ainsi que la compréhension et la production orale, elle revient sur la difficulté pour des non natifs d'inventer plusieurs formulations et de les peser. Elle met l'accent sur ce qu'elle appelle un défaut de « compétence d'évaluation critique ». Or, relève-t-elle, les étudiants ne disposent d'aucun guide pour assurer le passage de l'oral vers l'écrit, le plus souvent effectué en termes de « traduction », l'apprenant n'ayant à sa disposition que des modèles oraux de langue et s'efforçant de les adapter à ce qu'il pense être les contraintes de la langue écrite. Rédiger en FLE, c'est « traduire » non d'une langue dans l'autre mais d'une formulation directement transcrite de l'usage parlé dans une autre conforme aux attentes d'un lecteur : raison pour laquelle on aboutit souvent à des jugements du type « ça peut se dire, mais ça ne s'écrit pas ».

Or, poursuit M.-M. de Gaulmyn (1992), grammaires et dictionnaires ne constituent assurément pas des guides satisfaisants pour remédier aux problèmes

de styles, aux impropriétés de termes et aux maladroites de construction qui caractérisent souvent le discours écrit d'un non natif : force est de constater avec elle qu'ils ne sont d'aucun secours...

Un enseignement de la grammaire inadapté aux exigences rédactionnelles

A ce premier constat relatif au passage de l'oral à l'écrit s'ajoute le fait, toujours selon M.-M. de Gaulmyn, qu'il existe des « trous » dans l'apprentissage de la compétence écrite de communication, du fait que le savoir-faire grammatical est enseigné et exercé sur des phrases isolées. C'est là un autre aspect du problème, mais si important à ses yeux qu'elle en vient à douter que « le sens de la formulation juste, concise, appropriée aux conventions de discours » soit même enseignable, pensant qu'il est peut-être seulement assimilable par imprégnation ?

Ce n'est pas notre avis, et la deuxième partie de cet ouvrage tente d'esquisser des pistes pour prendre en compte cet aspect de la formation, entre les outils de la grammaire de phrase et ceux, trop généraux s'agissant du « style », relatifs aux types d'écrit.

On pourrait tout de même, d'un point de vue plus optimiste, se dire que les difficultés rédactionnelles sont cantonnées à ces micro-compétences et que, pour ce qui est des macro-structures textuelles (schémas, canevas de textes), les apprenants peuvent largement transférer des habitudes culturelles, des savoirs et des savoir-faire acquis dans les pratiques écrites de leur langue maternelle.

Les choses ne sont hélas pas aussi simples en raison de ce que Daniel Gaonac'h appelle « l'inactivation des processus de haut niveau ».

1.2.3. Inactivation des processus de haut niveau

On pourrait en effet postuler que l'apprenant soit capable de mobiliser, sur le plan de l'écriture nombre de compétences déjà acquises dans ses pratiques en langue maternelle.

Le bon sens pousse à penser qu'il peut en être ainsi pour les contenus rédactionnels : le « quoi écrire » renvoie en effet à des schémas de connaissances que le sujet a déjà construits et qu'il devrait pouvoir utiliser aisément lors du passage à la L2. De même, l'apprenant de FLE devrait être apte à faire référence à ses savoirs et à ses savoir-faire relatifs aux principales structures textuelles, tout au moins aux plus typiques d'entre elles... C'est même un des points qui pourrait distinguer la didactique du FLE de celle du FLS ou du FLM ; dans ces deux derniers champs, les compétences de lecteur et de scripteur sont à construire intégralement, alors qu'en FLE, le sujet, qui les a déjà élaborées dans sa langue maternelle, devrait pouvoir les utiliser dans la langue étrangère, simplement par un processus de transfert.

Or les travaux de Daniel Gaonac'h (1990b) obligent à remettre en cause ce qui n'est en fait qu'une fausse évidence du fait de ce qu'il appelle le « court circuit des processus de haut niveau » et qui concerne aussi bien le plan des contenus rédactionnels que les références à une structure textuelle typique.

A partir d'observations sur des comportements de lecteur, Gaonac'h établit que de tels indices situés à un niveau cognitif supérieur se révèlent être moins importants en langue étrangère qu'en langue maternelle. Tout se passe comme si les difficultés linguistiques des apprenants avaient pour effet de court-circuiter les

processus de haut niveau, comme si, en passant dans une langue étrangère, on oubliait d'utiliser les différentes stratégies de repérage auxquelles on a recours dans sa langue maternelle face à un texte documentaire, une liste ou un récit. Cela permet selon lui d'expliquer une atténuation des différences entre bons et mauvais lecteurs : alors que les bons lecteurs vont avoir des comportements faisant largement appel à des processus combinant des unités de haut et de bas niveau, il semble qu'ils fassent uniquement appel aux seules stratégies de niveau inférieur quand ils se trouvent placés en situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

Il explique ce phénomène par le fait que pour l'apprenant, toute activité en L2 est de fait un exercice visant à développer chez lui de nouvelles compétences. Aussi va-t-il accorder une attention spécifique aux aspects de la tâche qui lui paraissent devoir être exercés, en fonction des caractéristiques spécifiques de la L2 : or, celles-ci relèvent surtout du bas niveau, morphosyntaxique et lexical, alors que les aspects portant sur de plus hauts niveaux, de par leur caractère plus universel, ne semblent pas redevables d'un tel exercice.

On ne peut donc pas postuler simplement, en matière de lecture et d'écriture, un transfert des compétences de haut niveau de la L1 vers la L2.

1.3. Du côté des pratiques d'enseignement : les limites des réponses didactiques

1.3.1. Quels problèmes d'apprentissage sont traités d'ordinaire et de quelle manière ?

Quelles compétences d'écriture la didactique du FLE prend-elle en charge habituellement ? A quoi les élèves sont-ils le plus souvent entraînés ? A quel niveau de l'activité d'écriture l'intervention des enseignants et des méthodes se situe-t-elle massivement ?

C'est à ces quelques questions que nous voudrions répondre à présent, ce qui nous permettra à la fois de disposer d'un aperçu des pratiques didactiques et de repérer où se situent les manques en termes de formation.

1.3.1.1. Travail sur l'axe pragmatique : les situations de communication.

Une part très importante des activités de production écrite proposées aux apprenants relève de l'analyse des situations de communication. Ce parti pris n'a rien d'étonnant compte tenu du fait que les méthodes actuelles sont d'inspiration communicative et que la production d'un texte est considérée comme une réponse appropriée à une situation donnée.

On va donc amener les apprenants à s'intéresser d'abord aux différents paramètres : qui écrit ? à qui ? pourquoi et avec quelles intentions ?

En soi, pareille prise en compte n'a rien de critiquable. On peut même affirmer qu'il s'agit d'une étape absolument indispensable à la production de tout discours, écrit bien entendu mais également oral.

Mais il arrive que ces activités d'analyse tiennent lieu de toute la pédagogie de l'écrit, un peu comme s'il suffisait d'avoir identifié les éléments pertinents pour être capable d'écrire, comme s'il suffisait de comprendre pour faire...

Voici pour exemple le cadre de réflexion sur « La production écrite » proposé dans le guide pédagogique de la méthode *Comment vont les affaires ?*³ destinée à un public de débutants ou faux débutants désireux d'avoir une approche de la langue française en milieu professionnel. Nous en reproduisons *in extenso* le texte, suivi du texte sur « La compréhension écrite », qu'il convient d'associer en raison du fait que l'interaction compréhension-production est nettement affirmée.

La production écrite

Les activités proposées visent le réemploi des structures langagières et du vocabulaire à travers différents supports par la réalisation de tâches très diverses à accomplir dans des situations réelles d'usage de la langue en milieu professionnel: remplissage de formulaire - carton d'invitation - instructions - note - lettre lacunaire - message téléphonique - télécopie - rapport ou compte rendu simples - note de service - lettre commerciale courte.

Lorsqu'il s'agit d'écrits professionnels plus complexes, une matrice de production est proposée pour guider l'apprenant dans sa tâche.

La compréhension écrite

De nombreuses activités de production (orale ou écrite) prennent appui sur des documents authentiques écrits et font ainsi travailler des compétences en complémentarité.

La compréhension écrite est donc toujours présentée en situation.

Démarche pédagogique proposée

1. Demander aux apprenants de prendre connaissance individuellement du document par une lecture silencieuse. (Il est recommandé de ne jamais faire lire à haute voix un texte nouveau avec lequel l'apprenant n'est pas familiarisé.)

ou

Présenter le document collectivement à la classe à l'aide d'un transparent, par exemple.

2. Faire identifier le type de document s image formelle (Qu'est-ce que c'est ? Une lettre, une publicité, un fax...).

3. Elucider le cadre énonciatif (Qui ? À qui ? Quand ? Où ? De quoi ? Pour quoi dire/faire ?). Attention : toutes les questions ne sont pas pertinentes pour toutes les situations.

4. Procéder à une compréhension finalisée avec élucidation du lexique.

Exemple: Unité 12, p. 102 - Un courrier gênant

1. Identification du document.

Le professeur montre le document photocopié sur transparent au rétroprojecteur ou livre ouvert.

L'enseignant

L'apprenant

Qu'est-ce que c'est ?

C'est une lettre.

2. Compréhension globale - analyse du cadre énonciatif.

- *Qui a écrit ?*

- *M. Dinga/un client*

- *À qui ?*

- *à la société Paragem*

- *Quand ?*

- *le 28 mars*

³ DIOP-LASCROUX L. et TAUZIN B., *Comment vont les affaires ?*, Paris, Hachette Livre, 2000.

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| - Où? | - à Doula |
| - Pour quoi ? (Pour quelle raison ?) | - pour une erreur de facturation |

3. Compréhension finalisée.

Élaboration de la matrice (qui peut être utilisée ensuite comme matrice de production).

Quelle partie correspond à

- | | |
|----------------------|--------------------------------------|
| - l'introduction ? | - la première phrase |
| - le développement ? | - le deuxième paragraphe |
| - la conclusion ? | - Nous attendons la nouvelle facture |

(Comment vont les affaires ? Guide pédagogique, pages 12-13)

La partie consacrée à la production écrite proprement dite est relativement restreinte. La production écrite est comprise comme une activité de réemploi de structures, en situation, en utilisant une matrice textuelle si le besoin s'en fait sentir.

L'essentiel des conseils pédagogiques porte sur les conduites de classe visant à mettre en évidence les paramètres de la situation de communication, avec un questionnaire sur les acteurs, les circonstances et le but.

Une telle page constitue un bon exemple de la manière dont l'enseignement de l'écrit en FLE prend en compte, à nos yeux de façon suffisante et satisfaisante, l'axe pragmatique.

1.3.1.2. Travail sur l'axe référentiel : planification, contenu.

La rhétorique classique, avec un accent mis sur la production orale, distinguait l'invention, la disposition et l'élocution. De ces trois activités nécessaires à la production d'un discours, oral mais également écrit, les deux premières relèvent de ce que l'on appelle aujourd'hui l'axe référentiel et sont analysées en termes de contenu (le « quoi dire ? » : l'invention, l'imagination) et de planification (« par quelles étapes faire passer le lecteur ? » : la disposition de la matière).

Didacticiens et méthodologues proposent des activités relativement satisfaisantes pour travailler l'écrit dans ces deux directions.

H. Rück (1991) souligne la nécessité de définir ce qu'il appelle une « base sémantique » avant de se lancer dans l'activité communicative : l'apprenant doit repérer les éléments à mettre en discours. Ainsi propose-t-il en tâche préparatoire la lecture et le commentaire d'un texte concernant le thème visé (pour notre démonstration : les vacances), ou encore de plusieurs textes avec des points de vue différents. L'apprenant a, selon lui, besoin :

- de concepts à l'aide desquels puissent être délimités réciproquement des domaines référentiels assez large par exemple : Les vacances à la maison, les voyages collectifs, les voyages individuels, les voyages d'étude, etc.
- de concepts plus restreints à l'aide desquels des activités puissent être saisies linguistiquement : se promener, danser, fumer, prendre un bain de soleil, visiter des monuments, faire du sport, etc.
- de concepts qui délimitent réciproquement les fonctions de telles activités : se détendre (se reposer, se délasser, etc.) et, en regard, la détente, le repos... ; se faire

bronzer et en regard, le bronzage ; se divertir (se distraire) et en regard, le divertissement, la distraction, etc.

- de concepts estimatifs : jugements de valeurs, modalisateurs (j'aime, je n'aime pas, etc.).

Prenons le cas d'un manuel de FLE, destiné à un public professionnel, l'ouvrage *Objectif entreprise*⁴, pour voir comment diverses activités d'écriture prévoient également d'exercer l'apprenant au plan référentiel, pour ce qui est des contenus et de leur organisation éventuelle.

Recherche dirigée de contenu, sans document support

L'activité présentée ci-dessous est une activité d'écriture insérée dans une campagne publicitaire destinée à promouvoir une montre. Le projet a déjà été initié pour ce qui est des caractéristiques de l'objet : il s'agit maintenant de passer à la diffusion du produit, ce qui suppose une réflexion à la fois sur le produit et sur le public visé.

11 *Lancement d'une montre, 2ème étape*

Feu vert pour le projet de montre discuté précédemment !

Etape suivante: la publicité

a. Concevez très précisément la campagne publicitaire la mieux adaptée :
presse, télévision, radio?

Dans quel ordre faudra-t-il réaliser ces travaux?

- création de l'annonce
- présentation à la clientèle
- conception de la campagne publicitaire
- réalisation de l'annonce

N'oubliez pas d'expliquer ces travaux !

b. Compte tenu de la campagne publicitaire choisie (presse, télévision, cinéma, etc.), créez la publicité pour cette montre en fonction de ses caractéristiques et de la clientèle visée.

Décrivez la situation et/ou l'image et rédigez les slogans.

Afin de vous aider, voici quelques thèmes de réflexion:

- Quel effet voulez-vous produire sur le consommateur?
- Par quel moyen le toucherez-vous?
- Comment l'inciterez-vous à acheter?

Utiliserez-vous les techniques évoquées dans le texte « Le nouveau langage de la publicité »?

c. Ecrivez à une agence de publicité en France: décrivez rapidement votre produit et son positionnement sur le marché dans votre pays. Vous pensez qu'il y a une clientèle potentielle en France pour cette montre (ou un autre produit de votre choix).

Demandez conseil à l'agence.

⁴ BRUCHET J. (1994), *Objectif entreprise, niveau moyen*, Paris, Hachette Livre.

(Objectif entreprise, niveau moyen, page 129)

Le point a. et le point b. de ce document sont en quelque sorte des phases préparatoires à l'écriture proprement dite, abordée au point c. Les questions qui y sont posées sont conçues comme des aides à l'imagination.

Dans une activité de cette nature, l'apprenant doit chercher en lui-même, dans ces connaissances, les éléments à utiliser. Le manuel ne fournit pas véritablement de document qui puisse être utilisé en tant que ressource, le texte mentionné, « Le nouveau langage de la publicité », étant plutôt une réflexion sur le fonctionnement de la publicité en général qu'une banque de données dans laquelle puiser des éléments informatifs.

Recherche dirigée de contenu, avec document support

Le document suivant est une activité d'écriture à des fins professionnelles. Il s'agit de présenter une entreprise à un éventuel partenaire commercial. Attendu que ce type de communication écrite requiert des informations précises, les auteurs du manuel dont cette activité est tirée fournissent un questionnaire à l'apprenant et lui donnent également quelques textes documentaires (une chronologie, une présentation chiffrée de l'entreprise).

Vous travaillez pour l'entreprise Moulinex. Invité/e à un forum, vous présenterez votre entreprise.

a. Afin de vous préparer à cette tâche, rédigez le descriptif de Moulinex à l'aide des «Grandes Dates» ci-dessous:

Les grandes dates de Moulinex

1932 Création de l'entreprise par
Jean Mantelet
Fabrication de moulins à légumes
1954 Diversification des produits: l'électroménager
1969 Transformation en S.A.
1979 Lancement du four à micro-ondes
1989 *Effectif total:*
10 000 personnes (2 300 à l'étranger)

Outil industriel: 10 bureaux d'études, 21 usines (13 en France) *Implantations en Europe:* Espagne, Irlande, Italie, Grande-Bretagne, *dans le monde:* Égypte, Mexique, Canada *Chiffre d'affaires en France:* 30 % du C.A. du groupe *en Europe (hors France):* 57 % du C.A. du groupe
Objectifs: conquérir de nouveaux marchés en Europe, au Moyen-Orient en Asie et en Australie.

b. Vous recherchez un partenaire commercial en France. Écrivez-lui pour lui présenter votre entreprise.

(Objectif entreprise, niveau moyen, page 143)

Le point a. sert de base de donnée à l'apprenant dans la phase d'élaboration de son texte correspondant au plan des contenus. Le point b. est la tâche d'écriture proprement dite.

La recherche des éléments est facilitée par des documents, mais une liberté totale est laissée au scripteur pour ce qui est de la planification elle-même.

Aide à la planification

Le même manuel prévoit des activités dont les consignes constituent un réel canevas, une trame, une aide à la planification, à la disposition des éléments de contenu.

Voici une activité, extraite du module 13 « Passez une commande », constitué notamment d'un support écrit très particulier : le catalogue de commande de marchandises. Il s'agit de décrire un produit, un support téléphonique à bras articulé, pour insérer le texte dans le catalogue de vente de l'entreprise. Un dessin de l'objet en question figure en regard de l'activité d'écriture, ainsi qu'un petit texte descriptif :

« **Le bras de téléphone :**

Tablette : 20x26 cm

Bras : 43x74 cm, peut supporter 3 kg

Hauteur : 51 cm »

9. Le nouveau catalogue sortira bientôt !

Pour le terminer, rédigez le texte descriptif de cet article.

- **Décrivez l'article :** Il se compose de...

* Indiquez-en les dimensions.

* Expliquez-en les usages : Il est destiné à / conçu pour...

* Montrez-en les avantages : Il permet de... grâce à...

(Objectif entreprise, niveau moyen, page 178)

La consigne générale permet à l'apprenant d'analyser la situation de communication. Mais cette consigne est ensuite déclinée en trois aspects différents qui sont autant d'étapes possibles pour une planification. Le début de phrase « Il se compose de... » est même une aide à la mise en mots.

Ainsi, l'élève est guidé non seulement dans la recherche du contenu (le « quoi écrire ? ») mais également dans son organisation (le « comment disposer ? »).

L'examen de ce manuel de FLE permet de voir que les aspects référentiels sont donc appréhendés de façon globalement satisfaisante par les méthodes actuellement en usage.

1.3.1.3. Travail sur l'organisation générale des textes

Le point de vue dont il va être question ici témoigne des échanges fructueux qui ont existé dans l'histoire de la didactique du français entre les champs voisins que sont la didactique du FLE et celle du FLM.

Au début des années 80, à une époque où en FLM les conceptions de la production d'écrit étaient encore marquées par des pratiques empêchant toute réflexion sur l'acte d'écrire - règne du texte libre et du sujet dit « d'imagination » - des propositions fructueuses allaient être faites en FLE (voir les travaux de S. Moirand (1979)) qui mettaient au premier plan les caractéristiques d'ensemble des textes et en proposaient l'étude en lecture avant de passer au versant écriture.

Le concept de « type de texte » faisait son apparition en FLE, pour caractériser les régularités linguistiques et autres attachées à certains écrits fonctionnels : une publication comme l'article de J.-M. Adam⁵ dans *Le Français dans le Monde* en est l'illustration. C'est d'abord en FLE que l'on a mis l'accent sur les textes narratifs, descriptifs, argumentatifs et sur les procédures permettant, progressivement, d'en appréhender les fonctionnements.

La rentabilité de ce point de vue dans les approches communicatives allait se révéler telle que le FLM l'adopta rapidement : types de textes, types d'écrits, séquences allaient être les concepts à la base de la rénovation de la didactique de l'écrit en primaire d'abord puis en collège.

L'expression « type de textes », trop générale et par là discutée, a été critiquée. Un auteur comme D. G. Brassart (1992 : 8-9) témoignait d'un approfondissement théorique en proposant trois catégories, voisines mais à distinguer soigneusement :

- types d'écrit : le produit dans son apparence matérielle immédiate, sa mise en page, son organisation d'ensemble visible au premier coup d'œil et perceptible même par un non-lecteur (jeune enfant par exemple) ;
- type de texte : correspond à la manière d'organiser les informations en un ensemble cohérent ; il y a ainsi un nombre restreint de types de textes dans notre culture, un consensus existant autour des textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, informatifs et les limites devenant plus discutables pour ce qui est du dialogal ou du poétique ;
- type de discours : ce point de vue relève des intentions de communication. Le document écrit est envisagé sous l'angle « type de discours » quand on considère l'acte qu'il vise à accomplir.

Ainsi, un même document peut être vu comme une publicité de par ses qualités formelles (sous l'angle du « type d'écrit »), comme un texte narratif (sous l'angle « type de texte » si sa construction, sa structure relèvent du récit par exemple) et comme un discours argumentatif (du point de vue des « types de discours ») si l'on considère son but ultime qui est d'argumenter en faveur de l'achat.

Le passage par la didactique du FLM a permis de nuancer une approche trop massive en termes de types de texte et d'approfondir en même temps la réflexion. En didactique du français, on est revenu sur la notion de type pour lui préférer celle de séquence, considérant qu'un discours déployait rarement un seul type de structure mais incarnait successivement diverses structures : tantôt narratives, tantôt descriptives ou argumentatives, etc.

⁵ ADAM J.-M (1985), « Quels types de textes ? » dans *Le Français dans le Monde*, n° 192, p. 39-43.

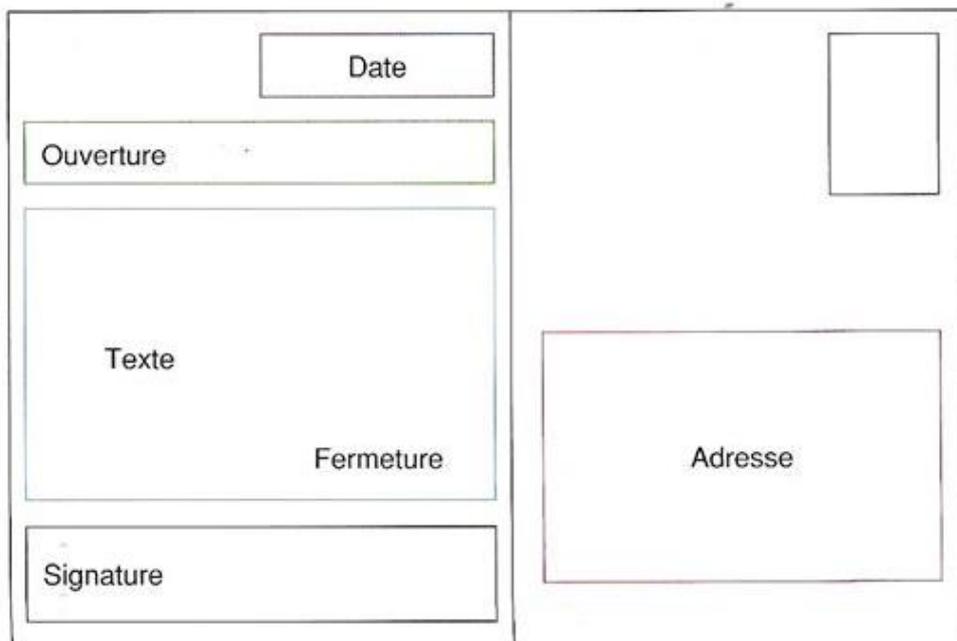
Dans un article faisant le point sur l'analyse des processus rédactionnels et leur utilisation en didactique du français, Garcia-Debanc et Fayol (2002 : 45) se réjouissaient des avancées qui avaient ainsi été permises : « C'est notamment sur les opérations de planification et de révision que se sont focalisés les outils conçus par les recherches didactiques ». Mais c'était pour regretter aussitôt « qu'un travail semblable n'ait pas été mis en œuvre sur la mise en texte ». Ils expliquent ce manque par le fait que le modèle de Hayes et Flower est à peu près aveugle sur ce point. Invoquant un autre modèle plus complet et plus récent, celui de Levelt (1989), plus satisfaisant, les deux auteurs constatent qu'il s'applique plus aux situations d'oral que sur l'écrit.

Modélisation de l'organisation générale par un travail sur des schémas

Le dégagement des régularités peut se faire sous la forme de schémas fournis aux apprenants ou construits avec eux, comme dans le document ci-après :

**1. Le schéma ci-dessous est celui de la carte postale (texte E, p. 12).
Sur le même modèle, dessine le schéma de la lettre D (p. 12).**

Schéma de la carte postale :



Quelles sont les différences entre ton schéma et celui de la carte postale ?

(*Expression écrite, CM2, p.8*)

Le travail proposé, dans ce manuel centré sur le développement de l'écrit, part d'un schéma rendant visible l'organisation générale d'une carte postale, déjà étudiée, et celle d'une lettre de demande, que l'élève doit construire.

L'hypothèse est qu'en explicitant ces formes d'organisation du texte, on permet à l'élève de se les approprier quand il se trouve ensuite en situation d'écriture.

Une approche moins formelle des structures

La présentation des superstructures peut également se faire de façon plus linéaire, moins schématique, comme dans l'ouvrage suivant, composé à destination d'un public américain de FLE⁶.

LE COMPTE RENDU D'UN FILM

Le livre mobilise une seule perception: la vue. Le film, par contre, fait voir des images mouvantes, fait entendre des paroles, des musiques et des bruits et oblige le spectateur à déployer des perceptions multiples. Car, en plus du son et de la musique, au-delà de l'image et des couleurs, il y a l'interprétation des acteurs sous la direction du réalisateur qu'il faut signaler lorsqu'on envisage les rapports entre le film et la personne qui le regarde.

Le compte rendu d'un film doit donc faire la synthèse de tous les moyens qui permettent au film de devenir une œuvre d'art.

Caractéristiques du compte rendu de film

Le compte rendu de film peut s'envisager selon deux formats:

*Le compte rendu le plus minutieux est celui où figurent tous les éléments de l'ensemble de base. Il comporte une présentation du lieu et du héros, une définition du film ou type de film, et les grandes lignes du scénario en suivant l'ordre chronologique. Tout en résumant l'essentiel de « l'histoire », l'auteur du compte rendu y entremêle ses jugements sur le film et la présence des acteurs, la qualité des images (et du son éventuellement), et l'originalité de l'œuvre.

*Plus l'ensemble de base est dense, plus le compte rendu doit devenir analytique ou synthétique. Une approche analytique simplifie les éléments complexes. Elle décompose. La méthode synthétique reconstruit à partir des éléments et conçoit des combinaisons nouvelles. Dans ce type de compte rendu, l'auteur maîtrise l'ensemble du film: le scénario est brossé à grands traits l'essentiel est dit on quelques lignes. Le film est situé par rapport au public et à l'ensemble de l'œuvre du cinéaste. La conclusion permet de comprendre l'admiration ou les réserves de l'auteur vis-à-vis du film.

EXERCICE PRELIMINAIRE

⁶ SAINT ONGE R. et ALBET M. (1990), *Alinéas. L'art d'écrire*. Boston, Massachusetts, Heinle and Heinle Publishers.

Caractéristiques du compte rendu de film

A quoi sert le compte rendu de film ? Réfléchissez à son utilité en répondant aux questions suivantes.

- a. Vous lisez le compte rendu d'un film que vous n'avez pas encore vu. Quels sont les renseignements que vous souhaitez y trouver ?
- b. Le compte rendu doit-il être subjectif ? Peut-il jamais être impartial ?
- c. Dans quelles circonstances préférez-vous lire le compte rendu minutieux, où tout est raconté ?
- d. Quel style se prête le mieux au compte rendu de film ? Y a-t-il des qualités qui sont propres à la critique d'un film comique. par exemple ?
- e. Combien de types de films pouvez-vous identifier ?

(Alinéas. *L'art d'écrire*, page 47-48)

Les mêmes objectifs sont visés mais l'apprenant est conduit à appréhender les structures formelles et sémantiques du texte à produire au travers d'un questionnaire. L'activité ne débouche pas, au final, sur une formalisation mais laisse dans l'implicite les savoirs et les savoir-faire dégagés lors de la séance.

1.3.1.4. Travail sur la mise en mots

Force est de constater, à l'examen des manuels de FLE, que la majorité des activités de découverte ou d'entraînement proposées concernent les aspects généraux que nous venons d'évoquer et qui relèvent du contenu, de l'organisation, des structures d'ensemble. Cette focalisation n'est pas illégitime compte tenu du fait que les apprenants d'une langue étrangère ont souvent, on l'a vu, des difficultés à activer leurs connaissances relatives aux processus de haut niveau. Mais bien souvent, les consignes d'écriture, les mises en situation tiennent encore lieu de pédagogie de l'écriture, comme s'il suffisait de mettre l'apprenant au pied du mur pour qu'il mobilise efficacement les ressources nécessaires.

Pour ce qui relève de la mise en mots, les méthodes se contentent souvent de fournir un éventail de formules toutes faites qui pourront être réutilisées par l'apprenant lors de la phase de production. A lui de choisir celles qui conviennent, comme dans le point a) du document qui suit.

6/ Voici une autre histoire, mais incomplète. Après l'avoir lue, pouvez-vous :

a) compléter les mots qui manquent en choisissant parmi les mots suivants :
*maintenant - ce soir - demain - enfin - le soir - avant de - un jour - alors -
puis - quelques secondes - pendant - cette fois.*
(certains mots peuvent être utilisés plus d'une fois).

b) imaginer la fin de l'histoire, c'est-à-dire ce qu'a dit le vieillard : _____

c) trouver un titre à cette histoire : _____

Un tout petit cirque arriva _____ dans un village. La troupe défila en annonçant :

"_____, programme sensationnel, avec pour finir le saut de la mort. Un homme se jettera de quinze mètres de haut et fera un quadruple saut périlleux."

_____, il n'y avait plus une seule place libre. Le programme, assez banal, se déroula normalement. _____, on amena une immense échelle et le chef de la troupe entra sur la piste. C'était un vieillard aux grands cheveux blancs qui salua fièrement la foule _____ commencer à monter.

"Permettez-moi d'avoir une dernière pensée pour Miarka, la femme admirable qui fut ma compagne fidèle _____ quarante ans de ma vie."

Il resta immobile _____, _____ remonta trois échelons. L'assistance très émue se taisait. Le vieil homme reprit _____ :

"Permettez-moi d'avoir une dernière pensée pour mes douze petits-enfants qui n'ont que moi pour vivre."

L'homme était _____ en haut.

"Chers spectateurs, dit-il, permettez-moi, _____ sauter, d'avoir une dernière pensée pour mon fils gravement malade et que je remplace ce soir, afin que le programme soit exécuté fidèlement."

_____, les spectateurs n'y tinrent plus. Ils se levèrent tous et hurlèrent : Non, non, non ..."

Le vieux feignit d'hésiter, _____ il redescendit au milieu des applaudissements.

Jean Charles, *Lexique des histoires drôles,*
Presse-Pocket.

(*Ecritures, niveau 2, p. 58*)

Mais on voit bien sur ce document que la partie imagination, celle du point b) - « Imaginer la fin de l'histoire, c'est-à-dire ce qu'a dit le vieillard » - est proposée sans aide à l'élève du point de vue de la mise en mots.

Une autre possibilité d'intervention didactique à ce niveau consiste à fournir aux apprenants les formules à utiliser sans même leur laisser la possibilité du choix, comme c'est le cas dans le document suivant :

14 | *Comment les petites Françaises rachètent l'Europe*

Faites un résumé de cet article.

a Pour vous aider, voici des expressions que vous pourrez employer:



Dans l'introduction:

- Cet article traite de . . .
- Les chiffres montrent (que) . . .
- La cause de ces changements réside dans . . .

Pour analyser et donner des exemples:

- Prenons un cas particulier pour illustrer . . .
- La situation se présente de la manière suivante: . . .
- À présent, venons-en à . . .
- Bref, . . .
- Ce qui apparaît clairement est que . . .
- . . . (ceci) . . . souligne l'importance que/de . . .

Conclusion:

- Pour terminer, j'attirerai votre attention sur . . .
- Ce qu'il faut retenir, c'est . . .

b Un partenaire français vous demande des renseignements sur les possibilités d'implanter sa P.M.E. dans votre pays. Répondez à sa lettre.



Ets. Delavoix
135 Avenue de la République
F - 45260 Marolles

Marolles, le 18 mai 199 . . .

Cher Monsieur,

J'ai l'intention d'étendre mes activités dans votre pays où je souhaiterais mettre en place une unité de production. Sachant que vous avez de nombreux contacts professionnels dans les régions frontalières, je m'adresse à vous pour vous demander conseil.

Tous renseignements que vous aurez l'amabilité de me fournir me seront d'une grande aide. Je vous en remercie d'avance.

En attendant le plaisir de vous lire, je vous prie d'agréer, cher Monsieur, l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

P. Delavoix

(Objectif entreprise, p. 119)

Pour résumer un article, comme cela lui est demandé, l'apprenant doit passer par un certain nombre d'étapes imposées. L'activité d'écriture est l'occasion de présenter en situation expressions et tournures. Le guidage est maximum, et doit être d'une relative efficacité pour la réussite de la tâche précise qui est demandée à l'apprenant. Mais rien ne garantit d'éventuels transferts de compétences lors d'activités ultérieures.

Au total, cette conception de la pédagogie de l'écrit se révèle bien insuffisante parce qu'elle laisse hors de la relation d'apprentissage un nombre considérable de phénomènes qui sont rarement pris en compte et dont on dit d'ordinaire qu'ils relèvent du « style », comme pour se dédouaner de ne pas en traiter...

1.3.2. De quelques zones d'ombre de la didactique de l'écrit en FLE

Nombre de compétences nécessaires à la production d'écrits restent en dehors des questions traitées par les scénarios didactiques habituels, comme s'il était impossible de les prendre en compte de façon efficace.

Un rapide inventaire de ces points, qui seront développés dans la deuxième partie de notre travail, fait apparaître notamment :

- la prise en compte de la scripturalité : comment amener l'apprenant, par une série d'activités à intégrer les exigences de la communication écrite, à réaliser quelles opérations propres l'écrit requiert de lui, du fait de ses différences de fonctionnement par rapport à l'oral ?
- le choix du mot juste : comment créer chez l'apprenant les conditions lui permettant d'exercer son esprit critique vis-à-vis des mots qu'il utilise et l'entraînant à peser les différentes solutions possibles pour retenir la meilleure ?
- la création de la cohérence : par delà les connaissances relatives aux contenus des textes et à leur organisation structurelle, un entraînement à la maîtrise des outils linguistiques servant à construire la cohérence d'un texte est nécessaire ;
- le style : « mal dit », « lourd », « style » sont des appréciations récurrentes dans les marges des copies, en FLE mais également en FLM. A quoi tient donc cette impression de lourdeur, d'inélégance qui révèle souvent le caractère non-natif de celui qui tient la plume ? Comment exercer les apprenants à améliorer cette dimension de l'écriture que l'on renvoie trop souvent à un « je-ne-sais-quoi » supposé incompatible avec l'univers du cours de langue ?

Sur tous ces points, existent çà et là des tentatives, des prises en compte partielles, mais qui ne constituent pas pour autant une pédagogie raisonnée et complète. C'est ainsi qu'il nous faut mentionner, au nombre de ces expériences à nos yeux positives et donc à poursuivre et à approfondir les dispositifs de « réécriture conversationnelle » (Oriol-Boyer, 1992) ou « d'écriture assistée » (de Gaulmyn, 1992).

C. Oriol-Boyer, partant de la dimension dialogique qui préside à tout acte d'écriture, a bien établi la rentabilité d'une réécriture à deux, objectivant en quelque sorte le dialogue intérieur de tout scripteur qui se dédouble en tenant

également le rôle de lecteur. La réflexion de C. Oriol-Boyer, produite dans le champ des ateliers d'écritures en FLM, est tout à fait transférable dans le domaine du FLE, comme le montre le travail de M.-M. de Gaulmyn.

Celle-ci propose une situation quasi-expérimentale de rédaction conversationnelle : un texte court, de genre prédéfini, doit être écrit à deux mains, entre un non natif et deux natifs, l'activité des co-scripteurs étant enregistrée au magnétophone. Ce dispositif de rédaction assistée se montre certes utile lors de la phase d'élaboration conceptuelle (dont nous avons parlé ici en termes d'analyse de la situation de communication, de détermination d'un contenu et de planification) mais ses bénéfices les plus importants sont attachés à l'étape rédactionnelle. Après une inscription initiale par le non-natif s'engage une lecture-révision à deux au cours de laquelle plusieurs formulations concurrentes sont essayées, discutées, évaluées. Le natif apporte au non-natif un point de vue extérieur et instille peu à peu des normes d'évaluation que l'apprenant peut faire siennes. Enfin, une dernière étape est celle de la réécriture, réinscription graphique.

Les dispositifs analogues de M.-M. de Gaulmyn et de C. Oriol-Boyer reposent sur une même méfiance à l'égard des exercices de remédiation proposés habituellement, selon une conception behaviouriste de l'apprentissage et dans une logique systématique, répétitive et décontextualisée. Toutes deux proposent des mises en activité réelles favorisant les prises de conscience cognitives plutôt que l'acquisition de réflexes dont on sait, dans le domaine de l'écriture plus qu'ailleurs sans doute, qu'ils sont bien insuffisants.

Mais les situations qu'elles proposent sont coûteuses, en temps, en matériel et en ressources humaines. Il n'est pas toujours possible, loin de là, de constituer des paires de scripteurs et de réunir les éléments propices à un dialogue constructif. De tels procédés, en dépit de leur grand intérêt, ne sont pas aisément généralisables ni systématisables.

C'est à ce constat de manque en matière de didactique de l'écrit que va tenter de répondre la deuxième partie de cet ouvrage, qui repose sur une analyse de la scripturalité et propose des activités simples et faciles à conduire en cours de langue pour améliorer le style des apprenants en même temps que leur maîtrise de la langue.

Pour des raisons de maniabilité de l'ouvrage, les points traités et les activités proposées ont été classés par rapport au niveau des apprenants auquel on peut avoir à les traiter en priorité lors du processus d'enseignement-apprentissage. La référence est le Cadre européen commun de référence.

2. DE NOUVELLES PRATIQUES POUR UNE CONCEPTION ENRICHIE DE LA PRODUCTION D'ECRIT EN FLE

La première partie de ce travail faisait le point sur les pratiques didactiques les plus courantes concernant l'écrit en FLE. Il s'agissait d'un travail d'analyse de l'existant sans aucune prétention à l'originalité et à l'innovation. Mais ces considérations nous ont permis de mettre en évidence l'existence de « friches » didactiques, du côté du travail de ce que l'on nomme d'ordinaire le « style » et

que l'on abandonne au talent ou au don, et à l'imprégnation progressive des modèles au fil des années de pratique de la langue.

Notre parti pris consiste à penser qu'il est possible :

- de dépasser les attitudes subjectivistes ;
- d'analyser d'un point de vue linguistique quels phénomènes sont en jeu dans ce qu'on nomme « le style » ;
- d'entraîner par des activités appropriées des compétences jusqu'ici laissées en dehors des apprentissages systématisés.

Quelles activités ?

On verra que les activités que nous proposons exercent avant tout des compétences linguistiques qui relèvent du domaine de la maîtrise de la langue.

Une question se pose : les progrès accomplis à l'occasion de tel ou tel exercice à dominante linguistique seront-ils également enregistrés lors du passage à l'écriture ?

Analysant les activités proposées dans le manuel de FLE *Archipel*, G. Vigner (1990) relevait trois types d'exercices - pragmatique, syntaxique et notionnel - pouvant prendre différentes dimensions selon qu'ils portent sur des opérations globales (planification, conception, mise en texte) ou locales (mise en mots).

Comme nous, il pointait alors la difficulté à concevoir des exercices réellement rentables, c'est-à-dire permettant des réinvestissements réels. Les exercices centrés sur des problèmes locaux (par exemple l'emploi d'un substitut) créaient une automatisation des opérations de bas niveau, mais insuffisamment intégrée à des activités de haut niveau.

Cette difficulté est bien réelle : tous les enseignants ont pu la mesurer quand leurs élèves, après avoir réussi un exercice à base linguistique, se révèlent incapables de faire appels aux mêmes mécanismes dès qu'ils passent à une tâche d'écriture.

C'est la raison pour laquelle ceux que nous proposons ici visent non à un conditionnement, dont les limites sont connues, mais à une prise de conscience. Pour le dire autrement, ils relèvent d'une conception cognitive de l'apprentissage et ne cherchent pas l'installation d'un comportement réflexe, à la manière behavioriste.

Activités

1) Analyses

Des analyses de discours oraux et écrits permettront de relever les caractéristiques du français oral courant et du français écrit, de préparer le travail individuel et collectif. Nous ajouterons à ces analyses celles qui ont trait au choix des mots.

2) Reformulations

Les activités de reformulation permettront de sensibiliser les étudiants aux caractéristiques orales et écrites grâce à des activités de traduction d'un discours oral en discours écrit.

3) Transpositions

Les activités de transposition du message sont une variante des activités de reformulation dans la mesure où il s'agira toujours de chercher à transmettre de façon écrite les paroles d'un dialogue en explicitant certains implicites de la situation.

4) Réécritures

Les activités de réécriture ont pour spécificité d'apporter, pour diverses raisons, des modifications (évitements, allègements, etc.) à un discours écrit pour le rendre plus adéquat à une situation écrite.

5) Commentaires

Les commentaires permettront de prendre conscience des raisons pour lesquelles certains choix syntaxiques ou lexicaux, stratégiques ou non, d'homogénéisation ou hétérogénéisation langagière sont effectués par les producteurs.

6) Rédactions

Ces activités cherchent à mettre en œuvre des canevas d'écriture pour faciliter la construction des discours conventionnels, de type universitaire ou journalistique, par l'écriture de fragments.

7) Oralisation

Les activités d'oralisation présupposent que nous partons d'un texte écrit et que nous le préparons pour le rendre dicible dans une situation orale.

Ordre de présentation des apprentissages

Les différents points qui feront l'objet d'un apprentissage seront d'abord exposés sur un plan théorique, afin que les enseignants en comprennent les enjeux et les ressorts linguistiques. Parallèlement, seront proposées des pistes d'activité permettant de les travailler en cours de langue.

L'ordre de présentation par niveau - débutant (A1, A2), perfectionnement (B1, B2), avancé (C1, C2) - permettra au lecteur de déterminer, dans l'ensemble des propositions que nous faisons, ses propres priorités en fonction des niveaux de ses étudiants.

2.1 Niveau débutant A1 / A2

Seront traités ici principalement des phénomènes relevant de micro-compétences d'écriture (aspects lexicaux, syntaxiques et sémantiques, etc.). Sans méconnaître l'importance des phénomènes plus généraux, on partira d'une grammaire tournée vers la phrase pour aller vers des fonctionnements textuels (cohérence), car les problèmes d'écriture des débutants sont massivement de cet ordre.

Nous envisagerons tour à tour les questions de :

- la prise en compte de la situation ;
- la jonction du thème et du prédicat ;
- la nécessité de l'explicitation syntaxique et les réorganisations sémantiques qui en découlent ;
- la continuité syntaxique et sémantique du discours ;
- les opérations de révision de texte par remplacement
- l'amélioration de la correction syntaxique.

2.1.1 Le rapport à la situation

Le renouvellement de la vision de l'écrit s'est effectué à partir de l'analyse de l'oral et de la production orale. La didactique du FLE a pointé une différence de fonctionnement de l'écrit et de l'oral, dans la prise en compte de la situation de production.

La situation et ses conceptions dans l'enseignement / apprentissage du FLE

Dans l'histoire de la didactique, le concept de situation n'intervient réellement que dans la méthodologie SGAV 1ère génération (à partir de 1960). Mais l'oral c'est surtout de l'écrit (structures grammaticales et lexique) oralisé en situation de la vie quotidienne (restaurant, café, cinéma,...). Le discours oral réfère donc essentiellement à la situation environnante et où il y a confusion entre la situation et le thème de discours.

Exemple 1 : "Au restaurant" (*Voix et Images de France*, 1960, pp. 134, 135)

Voix : monsieur Lebrun ; madame Lebrun ; un ami étranger, monsieur Pathy ; la serveuse.

MADAME LEBRUN.-Pierre, nous pouvons nous arrêter ici. Regarde, c'est joli ces tables sous les arbres.

MONSIEUR LEBRUN.-Oui, nous serons très bien. Est-ce que ça vous plaît, monsieur Pathy ?

MONSIEUR PATHY.-Oui, beaucoup.

MONSIEUR LEBRUN.-Asseyons-nous. Mademoiselle ! La carte, s'il vous plaît. Qu'est-ce que vous voulez manger ?

MONSIEUR PATHY.-Un vrai repas français.

MADAME LEBRUN.-Bien. Alors, des hors-d 'oeuvre pour commencer, salade de tomates, saucisson, sardines...

MONSIEUR LEBRUN.-Et après, quel est le plat du jour ?

LA SERVEUSE.-Aujourd'hui, nous avons du rôti de veau avec des petits pois, et du bifteck avec des frites.

MONSIEUR PATHY.-Alors, un bifteck avec des frites pour moi.

MADAME LEBRUN.-Tu en veux aussi, Pierre ?

MONSIEUR LEBRUN.-Non. Je préfère un rôti de veau.

MADAME LEBRUN.-Moi aussi.

LA SERVEUSE.-Alors, combien de rôtis de veau ?

Monsieur Lebrun.-Deux et un bifteck.

La serveuse.-Vous prenez du vin ?

MONSIEUR LEBRUN.-Naturellement, nous en prenons.

LA SERVEUSE.-Qu'est-ce que je vous apporte ?

MONSIEUR LEBRUN.-D'abord, une demi-bouteille de vin blanc, puis une bouteille de vin rouge.

Remarques

Au restaurant, les personnages de ce dialogue parlent du menu et de sa composition (thème) de telle façon à faire connaître le lexique suivant : la carte, un repas, des hors d'œuvre, salade de tomates, saucisson, sardines, le plat du jour, etc.

Avec la méthodologie SGAV de 3ème génération (aux alentours de 1980) et surtout les approches communicatives, la relation de la production orale à la situation s'affine et s'approfondit. Les personnages ne sont plus là pour parler de l'environnement qui les met en présence mais pour parler de leur *présence*. Le discours va devenir le lieu de références linguistique, pragmatique (socio - langagier), socio - culturelle, psychologique... De la sorte, nous passons d'une conception de la situation comme *lieu référentiel* à une conception de la situation comme *univers de connaissances* plus ou moins partagé par les personnages. Le discours n'est plus articulé essentiellement à une extériorité (au café pour parler du café et des boissons, dans le train pour parler du train) mais il est articulé dans le rapport à autrui aux conditions de production / interprétation. C'est là le sens profond de la situation.

Exemple 2 : "Au snack" dans *C'est le printemps 1* - 1980 pp. 65, 66.

Personnages : Sophie, Annie, employées de bureau toutes les deux. Elles sont dans un snack.

Séquence 1

Image situation.

Image 1	La serveuse	– Qu'est-ce que vous voulez ?
	Sophie (à Annie)	– Qu'est-ce que tu as pris ?
	Annie	– Du poisson.
	Sophie	– Aujourd'hui, j'ai pas faim.
	(à la serveuse)	– Une côtelette avec du riz.
Image 2	La serveuse	– Et comme boisson ? Du vin ?
	Sophie	– Non, de la bière.

(Dans la version spontanée, on entend des gens parler dans la queue :

		– ... Encore !
		– ... J'ai pas bien dormi cette nuit).
Image 3	Annie	– On se met là ?

Séquence 2

Image 4	Annie	– T'as passé un bon week-end ?
Image 5	Sophie	– Ah ça, non ! Vendredi j'ai reçu une lettre de ma proprio. Tiens, lis. Je dois quitter mon appartement à la fin du mois.

Séquence 3

Image 6	Annie	– Pourquoi ?
	Sophie	– Ben, la semaine dernière j'ai invité des copains. Ils sont venus avec des guitares.
Image 7	Sophie	– Les voisins ont appelé les flics.

Jeune homme 2 : On va voir !
 Jeune homme 1 : Bonjour Mademoiselle. Vous avez de beaux yeux, vous savez !
 Jeune fille : Qu'est-ce que vous voulez ?
 Jeune homme 1 : Parler avec vous, vous êtes "sympa" !
 Jeune homme 2 : Vous voulez une cigarette ?
 Jeune fille : Non merci, je travaille, laissez-moi.
 Jeune homme 1 : Oh, "vous êtes pas" "sympa !" !
 Jeune homme 1 : Eh, regarde, c'est la jeune fille du train. C'est un "prof" !
 Jeune homme 2 : Elle est "prof" !

Remarques

Dans un train de banlieue, les deux jeunes hommes ne parlent pas du train mais sont en train de parler d'une jeune fille qui se trouve dans la même voiture. Ils vont s'interroger sur elle avant de l'aborder pour faire connaissance.

Les caractéristiques du discours oral et écrit dans leur rapport à la situation

On peut reprendre et synthétiser les différences de fonctionnement entre l'écrit et l'oral dans leur rapport à la situation.

La *situation orale* (entendons par là un oral spontané et non à un écrit à oraliser- cf. 2.3.6) se caractérise dans l'échange à partir de trois facteurs :

a) Le discours oral est un discours en *construction* qui s'effectue dans le temps. On peut dire que les méthodes SGAV 1ère et 2ème générations présentent davantage un discours construit. Parler revient à dire des phrases écrites et bien construites.

b) Le discours oral s'appuie sur *la situation*. Dès lors, les implicites à la situation physique (spatio-temporelle) sont normales puisque les protagonistes partagent le même espace. En ce qui concerne, les méthodes SGAV déjà envisagées, on peut dire que les implicites sont au contraire peu nombreuses car l'objectif était surtout d'explicitier le référent, objet d'apprentissage.

c) Le discours oral s'appuie, plus fondamentalement, sur la *situation socioculturelle, historique, professionnelle* ainsi que sur le degré de proximité (psychologique, sociologique, etc.). Dès lors, les implicites à cette situation sont à la base des projets discursifs et des points de vue qui s'expriment. Tout problème de compréhension peut être en partie réglé compte tenu des niveaux de savoir en présence.

A la différence, la *situation écrite* se caractérise à partir de trois facteurs de production principaux :

a) Le discours écrit est un *discours construit*, son rapport au temps n'existe pas, il n'y a plus qu'un rapport à l'espace de la feuille qui en fait un objet fini. Par contre, le producteur a pu utiliser son temps pour corriger, raturer, parfaire son écrit.

b) Le discours écrit n'est pas un discours en situation dans la mesure où les situations de production et d'interprétation sont différentes du point de vue de l'environnement. Il doit donc intégrer les éléments de la situation de référence nécessaires pour la compréhension, d'où l'insertion d'éléments descriptifs. Le producteur construit donc déjà un ou des *destinataire(s) fictif(s)*.

c) Le discours écrit réfère également à la situation professionnelle (amicale, familiale), socioculturelle, historique du producteur et du ou des destinataire(s) fictif(s), à l'intérieur de laquelle se construit une certaine relation imaginaire entre

producteur et destinataire(s). Le producteur doit donc préciser les *implicites* qui lui semblent *nécessaires à la compréhension* de son discours à partir d'une évaluation "hypothétique" des connaissances du ou des destinataire(s). (cf. Allouche, Bouyon, Coïaniz, 1981)



ACTIVITES

On concevra pour la classe des activités qui permettent aux élèves de prendre conscience des différences de fonctionnement des situations orales et écrites.

La première activité en offre une illustration, avec la particularité d'offrir à l'étude un oral monologal, ce qui n'exclut pas la présence de marques dialogiques que l'analyse mettra en évidence.

La deuxième activité offre une variante en partant d'un texte dialogal (serveur/client) pour arriver à un texte monologal. On pourrait tout à fait imaginer une autre transposition écrite, en prolongement, qui donne le point de vue du serveur cette fois.

Activité 1: Comparez les deux discours suivants. L'un est un discours oral, l'autre un discours écrit. Quelles sont les différences entre ces deux discours dans leurs rapports aux situations orale et écrite ?

Discours oral

« Aujourd'hui, hein, les enfants, c'est pas facile à élever. Faut du courage ! C'est que la situation, elle est vraiment pas sûre : nous, on a trois enfants ; le garçon il a 16 ans, eh ben, on se demande bien ce qu'on va faire. A la télé, on entend parler que de chômage des jeunes et des gens qui sont pas assez formés. Tiens, hier encore, le ministre de ... du ... enfin bref, un ministre quoi, il a dit : Faut renforcer la formation professionnelle ! On veut bien, nous ! Mais faudrait encore savoir pour quels métiers ! Ils feront quoi plus tard ? Ils iront où ? Allez, c'est pas facile ... »

Discours écrit standard

« ... Il n'est pas très facile, aujourd'hui, mon cher ami, d'éduquer les enfants. Il faut avoir beaucoup de courage et de volonté car la situation économique n'est vraiment pas très bonne. Nous avons maintenant trois enfants, deux garçons et une fille. L'aîné a déjà seize ans, et nous nous inquiétons pour lui et pour son avenir professionnel.

Cependant, à la télévision, des ministres de l'actuel gouvernement et des députés nous disent que la France n'a pas assez d'enfants. A ce propos, dernièrement, le ministre de la santé a dit que si le taux de naissances n'augmentait pas, la population commencerait à décroître dans vingt ans. Devant cette situation démographique, nous comprenons tout à fait que nous devrions avoir davantage d'enfants mais il faudrait encore savoir si leur avenir sera meilleur que le nôtre.

... »

Activité 2 : Comparez ce dialogue (*Prétextes 2*, 1978) et la transposition qui en est faite du point de vue du rapport du producteur à la situation orale et écrite. Dans le dialogue, nous avons deux personnages. Dans la transposition, nous avons un producteur du discours écrit qui raconte.

Un restaurant bizarre (*Prétextes 2*)

Au restaurant (Un serveur, un client)

- Nous voudrions une table pour trois personnes, s'il vous plaît. Dites-moi, il n'est pas trop tard pour dîner, vous servez encore ?
- Bien entendu, monsieur. Vous avez cette table ...
- Merci ... Vous nous apporterez la carte, et en attendant trois Martini ...
- Tout de suite Monsieur.
- Ah, voyons cette carte. Oh ! il y a vraiment du choix ... je prendrais bien, pour commencer, un bouquet de crevettes ...
- Ah, nous avons oublié de rayer ce plat, il n'y a plus de crevettes ...
- Eh bien, je n'ai pas de chance ! Je me laisserais bien tenter par un steak au poivre ...
- C'est que ... Nous n'avons plus de steak et ...
- Bon, j'ai compris ... Serait-il possible d'avoir une omelette ?
- Je vais voir s'il y a ce qu'il faut à la cuisine.
- Pourriez-vous en même temps demander au patron de venir ?
- Je regrette, le patron non plus n'est pas là.
- Alors vous, auriez-vous l'amabilité de me dire ce que ça signifie ? Vous avez un restaurant où on ne peut rien manger ! C'est une mode ou une plaisanterie ?
- Allons, allons, ne nous fâchons pas ! On va essayer de faire ce qu'il faut pour vous satisfaire. Vous savez ce que c'est, il est tard, alors ...
- Bon, écoutez, n'en parlons plus, un sandwich et ça ira, après tout ; ce serait faisable ?
- Ah, ça, c'est vraiment impossible, il n'y a plus de pain.

Transposition écrite du client qui raconte son histoire à un de ses amis dans une lettre

... Nous arrivons au restaurant vers onze heures. Alors je m'adresse au serveur et je lui demande une table pour trois personnes. Je vois qu'il fait une mine pas très engageante. Alors je fais allusion à l'heure tardive et je lui demande s'il peut nous servir encore. Là-dessus, plus contraint qu'autre chose, il m'indique une table. Je le remercie, et comme nous avons grand faim, je lui demande la carte et trois Martini. J'ai toujours aimé ce vin cuit avant le repas. Nous prenons place autour d'une table de quatre après avoir retiré nos manteaux et nos pardessus. Notre serveur semble ne pas mettre trop de mauvaise grâce à nous servir et revient avec un plateau chargé. Il nous sert, pose le plateau, et nous donne les cartes et menus. Sans nous laisser le temps de les examiner, il attend nos commandes. Alors, je prends la carte et je l'examine avec beaucoup d'intérêt comme d'ailleurs Paul et François qui étaient impatients de « se caler l'estomac ». Je suis satisfait du choix et je le dis, histoire de lui faire plaisir. Je m'avance le premier et je commande un bouquet de crevettes. Aussitôt, il me répond qu'ils ont oublié de rayer ce plat sur la carte et qu'ils n'ont plus de crevettes. J'étais vraiment déçu, mais pressé de « me mettre quelque chose sous la dent », je reprends de plus belle et je lui demande un steak au poivre. Je pensais ajouter le type de cuisson que je souhaitais, mais il m'interrompt et m'avoue confus qu'il ne leur reste plus de steak. Je le regarde dans les yeux et je commence à me dire qu'ils ne doivent plus avoir grand chose, vu l'heure tardive. Aussi, je lui commande une omelette en me disant que cela ne devrait pas poser problème de trouver des œufs. Je pensais qu'il

allait me dire oui, mais il me dit qu'il va de ce pas à la cuisine pour s'en assurer. Devant cette réponse incertaine et inattendue, je lui demande de faire venir le patron pour dire à ce dernier tout le mal que je pense de son restaurant. Malheureusement, je n'ai pas cette chance car le patron est aussi absent que le steak. Je dois dire que je n'ai pas pu en supporter davantage et je me suis mis quelque peu en colère. Alors, je me mets à critiquer le restaurant où il travaille, et je lui demande si c'est une mode ou une plaisanterie, je me disais soit qu'il se moquait de nous, soit qu'il voulait nous faire déguerpir au plus vite. Tu ne vois pas que le serveur cherche à me calmer et ajoute qu'il va essayer de faire ce qu'il faut pour me satisfaire, à croire que c'était un pince-sans-rire. Et il cherche des excuses, il était tard, tu comprends. Pour ne pas envenimer la situation, je coupe et je lui commande un sandwich. J'ose une fois encore lui poser la question. Il me répond, tu ne le croiras pas, que c'est impossible car il n'y a plus de pain...

2.1.2 La jonction du thème et du prédicat

Le français écrit standard est un français construit aux niveaux *linguistique, pragmatique, discursif* qui contient surtout les explicitations se rapportant à la situation de référence.

Les premières opérations stylistiques sont à définir principalement à partir des deux premiers facteurs de la situation écrite : discours construit et discours inscrivant le référent situationnel. Ces opérations trouvent leur cohérence grâce à la *distanciation* inhérente à la situation écrite. De l'oral à l'écrit, nous passons d'un discours articulé avec ses caractéristiques - la voix, la vivacité, l'émotivité - à un discours plus distancié marqué par la rationalisation, ce qui ne signifie pas que la dimension affective y soit absente.

Un discours écrit construit suppose, d'abord, une régularité distributionnelle que ne possède pas le français oral courant. L'oral met toujours au premier plan le *thème* sémantique de la phrase (De quoi parle-t-on ?), il opère une disjonction entre la structure sémantique et la structure syntaxique. L'écrit, au contraire, opérera la jonction entre les deux structures entraînant ainsi la possibilité d'une régularité. Le thème sémantique sera toujours le sujet grammatical.

Exemple 1 :

"Aujourd'hui, hein, les enfants, c'est pas facile à élever." (oral)

"Aujourd'hui, les enfants ne sont pas faciles à élever." (écrit)

Remarque

A l'oral, le thème sémantique est disjoint du sujet syntaxique "c' ", alors qu'à l'écrit, il y a jonction entre thème sémantique et sujet syntaxique.

Exemple 2 :

"Moi, à Paris, j'y vais rarement." (oral)

"Je vais rarement à Paris." (écrit)

Remarque

A l'oral, le thème sémantique "à Paris" est bien disjoint du sujet syntaxique "J "" mais, de plus, ils ne jouent pas le même rôle syntaxique à l'écrit :

"à Paris" : complément de lieu.

"Je" : sujet du verbe.

ACTIVITES

En exemple d'activités, nous proposons un cadre phrastique, puis un cadre textuel. A l'imitation de ces deux cas, on peut prévoir d'autres supports. On peut également demander aux élèves de travailler parfois dans l'autre sens, c'est-à-dire de phrases dans lesquelles thème et prédicat sont conjoints et de les réécrire avec des segmentations typiques de l'oral.

Activité 1 : Réécrivez ces phrases du point de vue de la jonction nécessaire entre le thème et le prédicat.

1. Le ciné, ça ne me fascine pas.
2. Un disque, tu peux le réécouter, une fois, deux fois, trois fois.
3. La chanson, c'est parfois un miroir de la sensibilité des gens.
4. Nous n'avons pas pu les rencontrer, les filles.
5. Pierre s'y est endormi, sur sa chaise.
6. La télé, j'aime bien, parfois, parfois pas du tout.
7. A la télé, y a pas grand chose de bon.
8. Tous les jours, elle les pansa, ses plaies.
9. Des thunes, il en gagne pas mal.
10. Le pauvre vieux, il remercia la conductrice qui s'était arrêtée.
11. Les comédies, j'aime les regarder, moi.
12. Un ami très proche, il m'a dit qu'il voulait faire une grande fête.

Activité 2 : Rétablissez dans ce texte l'organisation de phrases propre à l'écrit : jonction thème / prédicat, rétablissement de la première partie de la négation, etc. Ne vous préoccupez pas de l'aspect discursif (enchaînement des phrases).

« Les voitures, ça m'intéresse pas plus que ça. La voiture, je veux qu'elle démarre quand je veux, qu'elle me laisse pas en panne, quoi ! Et puis, c'est sûr, la sécurité, c'est important. Faut que ça soit sûr, une bagnole, surtout avec les enfants. Un accident, c'est vite arrivé. Y a qu'à voir dans le journal. Alors, faut que la voiture, elle soit assez solide. Et puis je mets toujours la ceinture. Parce que c'est quand même dangereux. Même si t'es raisonnable, tu risques quand même ta vie chaque fois que tu montes dans ta voiture, hein ? ... Mon frère, il habite à Paris, eh ben il a pas de bagnole ! A Paris, il prend le métro et quand il part en vacances, il part en train. Comme ça, il dit, au moins, il est tranquille : pas d'essence, pas d'entretien, pas de risque en conduisant ... Enfin, moi, avec ma voiture, au moins, je suis indépendant. »

2.1.3 Explicitation syntaxique et réorganisation sémantique

A cette disjonction des plans syntaxique et sémantique, il faudrait ajouter, à l'oral, le fait que le thème peut donner lieu à plusieurs prédicats sans répétition de ce dernier. A l'écrit, le rétablissement du thème est nécessaire sous la forme de substituts personnels, démonstratifs, et outils du type « ce dernier, le premier, le second, etc. ». On pourrait également ajouter le fait que l'écrit ne peut admettre les approximations successives courantes à l'oral qui ont pour but de préciser le prédicat ou un de ses éléments.

Exemple 1

« *Christophe, il m'a dit ce qu'il avait fait à l'école. De la lecture, du calcul, du dessin.* »

« *Christophe m'a dit ce qu'il avait fait à l'école. **Il** avait fait de la lecture, du calcul, du dessin.* »

Remarque

Nous devons rétablir le thème sous forme anaphorique (« Il »), ainsi que le verbe pour faire une seconde phrase.

On pourrait également ajouter le fait que l'écrit ne peut admettre les approximations successives courantes à l'oral qui ont pour but de préciser le prédicat ou un de ses éléments.

Exemple 2

« *Je voudrais du pain, mais du pain noir, celui qui a des raisins.* »

Remarque

L'oral s'accommode d'approximations successives quand l'écrit préférera: « *Je voudrais du pain noir aux raisins.* »



ACTIVITE

Activité : Réécrivez ces phrases du point de vue des ellipses et approximations successives.

Cette activité peut être proposée si l'on a des préoccupations normatives particulières car il convient de faire remarquer que les énoncés proposés dans ce cadre seraient acceptables et compréhensibles par des locuteurs natifs.

1. Je suis allé voir Pascale, tu sais, la copine de Jean, celle qui a gagné le tournoi de tennis.
2. Vendredi est un grand jour, un jour d'anniversaire, c'est le jour de mes cinquante ans.
3. Il a acheté un livre, une histoire d'espionnage, l'histoire du fabuleux cerveau allemand inconnu pendant trente ans de la CIA.
4. Elle m'a raconté ses misères, un patron lunatique, une ambiance crispée, beaucoup de travail de secrétariat.

2.1.4 Continuité syntaxique et sémantique

Il arrive souvent que les apprenants étrangers construisent des phrases qui manquent de continuité syntaxique ou sémantique.

Exemple 1

« *Tout le monde adore regarder la télévision parce que c'est très amusant.* »

Remarque

On s'aperçoit bien que « c' » semble reprendre le thème implicite « regarder la télévision », mais on ne voit pas en quoi « regarder la télévision » puisse « être amusant ». Il faudrait écrire quelque chose comme : « *Tout le monde adore regarder la télévision parce que beaucoup d'émissions sont amusantes.* »

Exemple 2

« *En vous remerciant, veuillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.* »

Remarque

Le verbe « remercier » devrait avoir le même sujet syntaxique que le verbe « vouloir » à l'impératif. Or, il se trouve que le sujet du premier est « JE » alors que celui du second est implicitement « VOUS ».

Un dernier problème nous semble fréquent à l'oral du point de vue syntaxique et sémantique, c'est le fait que l'oral ne permet pas de retours en arrière, retours qui auraient facilité la distribution des fragments discursifs en fonction de leur visée sémantique.

Exemple 7

« Christophe, il m'a dit ce qu'il avait fait à l'école. De la lecture, du calcul, du dessin **et surtout qu'il avait eu une image.** »

« Christophe m'a dit ce qu'il avait fait à l'école. **Il** avait fait de la lecture, du calcul, du dessin. Et il a ajouté qu'il avait eu une image. »

Remarque

Le problème se situe dans l'ajout de « *surtout qu'il avait eu une image.* ». Cet ajout peut se comprendre pour des raisons situationnelles, mais pose le problème d'une hétérogénéité sémantique : « avoir une image » n'entre pas dans la représentation du verbe « faire » (« *ce qu'il avait fait à l'école* ») tout en entrant dans celle du verbe « dire » (« *Christophe m'a dit* »).

ACTIVITE

On peut proposer des activités reposant sur la réécriture et mettant en jeu des opérations de remplacement d'un élément par un autre ou des opérations d'ajout. L'activité qui suit est donnée à titre d'exemple de ce que l'on peut construire. Bien entendu, une fois que les étudiants ont appris à analyser ces dysfonctionnements, on peut les leur signaler dans leurs productions et les inviter à y apporter les remèdes appropriés.

Activité : Rétablissez la continuité syntaxique et sémantique de ces phrases.

1. En marchant côte à côte, je lui ai expliqué la raison pour laquelle je voulais voyager cet été.
2. Elle est repartie aux Etats-Unis parce que c'est plus facile pour trouver du travail.
3. En sortant de chez lui, un cycliste qui roulait à vive allure l'a renversé.
4. Je n'ai pas revu mes amis avant de partir parce que c'est très triste.
5. Je voudrais vous rencontrer pour me dire ce qui s'est produit.
6. En imaginant que le voyage s'est très bien passé, ils auraient pu me téléphoner.
7. On doit organiser le temps pour étudier et fait un programme.
8. Aujourd'hui, je me suis levée assez tôt et commencé le jour avec une promenade avec mon chien.

2.1.5 Unification lexicale : les opérations de révision par remplacement

Un discours construit suppose, du point de vue lexical, qu'il ne reste aucune trace des variétés de registre dues à la vivacité d'une situation orale particulière. Autrement dit, le producteur possède la distance suffisante pour respecter, d'abord, *l'unification* indispensable entre les niveaux lexicaux de son discours, ensuite, *l'organisation* des contenus sémantiques.

L'unification lexicale

C'est à partir des registres de langue que l'on peut juger des écarts d'emploi fréquents à l'oral, écarts qui donnent lieu à une hétérogénéité des niveaux lexicaux. Précisons cependant qu'un discours oral n'est pas automatiquement assimilable à du français oral courant ; autrement dit un discours oral peut alterner des registres de langue différents : soutenu, standard, familier.

Exemple 1 :

*"A la télé, **des tas de gens**, des ministres, des députés viennent nous dire" (oral)*
Il s'agit, là, d'une impropriété familière dans la mesure où "des tas de" est une expression non utilisable pour des humains.

Remarque

On préfère utiliser "beaucoup de" ou "nombreux" :
*"A la télévision, **beaucoup de gens** ... (écrit).*

Exemple 2 : Dans le même exemple, on pourrait signaler un problème d'homogénéisation sémantique dans la mesure où, quand il s'agit de ministres et de députés, on ne peut pas parler de "gens" (hétérogénéité des niveaux) mais on peut parler de "personnalités politiques".

*"A la télévision, de nombreuses **personnalités politiques**, des ministres, des députés..." (écrit)*

ACTIVITE

On peut concevoir des activités visant simplement à faire opérer aux élèves des opérations de remplacement. Il est conseillé dans ce cas de leur faire utiliser un dictionnaire permettant d'apprécier les sens des parasyonymes, leurs contextes d'emploi et les registres auxquels ils correspondent le plus souvent. Quelques textes à modifier sont donnés ci-dessous, qui mettent en jeu d'autres compétences (syntaxiques) déjà abordées.

Activité : Unifiez le discours conformément aux exigences de l'écrit, aussi bien sur le plan syntaxique (jonction thème / prédicat) que lexical.

Discours 1

« Si ça continue, on leur fera la révolution. Au CFP (Centre de formation pédagogique), ils commencent à dépasser les bornes. Voilà-t-il pas qu'ils ont

trouvé le moyen de nous faire rentrer le 2 janvier. Le 1^{er} de l'an étant un dimanche, on aurait dû avoir cette journée et ne pas travailler le lundi. Y a plus de respect pour les traditions. Je veux dire les bonnes traditions ... Nous faire entrer le 3 ou le 4, c'était pourtant pas sorcier ! ... mais le 2 janvier, on a pas idée ! Ils ont un yaourt à la place de la cervelle, ces gens-là. Moi, j'étais à Barcelone, j'ai réveillé jusqu'à 5 heures du mat. A 8 heures, le train, je l'ai pris, eh ben, au lieu d'arriver à Montpellier, je me suis retrouvée à Bruxelles ... Heureusement qu'avant moi y a eu quelqu'un pour inventer l'avion ! Je me suis quand même rattachée pile à l'heure du cours. Ce qui m'a fait râler, c'est de voir qu'on était quatre pelés et un tondu. Je crois bien, j'ai roupillé presque tout le temps. Et, chose étrange, dans mes rêves, j'entendais le prof qui racontait ... des histoires belges. »

Discours 2 (Claude Sarraute, Le Monde, extrait)

J' sais pas quoi faire

« Si on m'avait dit à la rentrée qu'à deux mois des législatives, je me battrais les flancs pour trouver un sujet de papier, jamais je l'aurais cru. Et pourtant, en ce début de semaine, je n'ai rien, mais alors rien, à me mettre sous la dent. Je m'ennuie à hurler. Elle va démarrer quand, cette fichue campagne ? Qu'est-ce qu'ils attendent, nos députés, pour se taper dessus, s'insulter, s'envoyer des vanes, des injures ; faire un peu de schproum, de pschitt ! »

2.1.6 L'amélioration syntaxique par adjonction, déplacement, remplacement

Les trois opérations mentionnées peuvent permettre d'améliorer sensiblement la production de textes. Nous insisterons sur le remplacement car il ne s'agit pas tout à fait du remplacement dont nous avons parlé précédemment qui a trait à l'unification lexicale, il s'agit ici de remplacer un élément dans les mauvaises associations de mots produites par les apprenants.

L'adjonction

Nous appelons adjonction l'introduction de tout élément nécessaire syntaxiquement mais qui n'apparaît pas dans certaines phrases produites.

Exemple 1

« Deuxièmement, il est vrai que la publicité omniprésente et qu'elle dérange le public. »

Il faudrait ajouter le verbe « être » pour rétablir la cohésion de la phrase : « ... il est vrai que la publicité est omniprésente. »

Le déplacement

Le déplacement est une opération parfois nécessaire, par exemple pour redonner aux adjectifs et aux adverbes leur place dans la phrase.

Exemple 2

« C'est réfléchir bien par soi-même. »

Il faudrait ici évidemment déplacer l'adverbe pour rétablir la cohésion de la phrase : « C'est bien de réfléchir par soi-même. »

Le remplacement

L'opération de remplacement est une opération fréquente car les apprenants partant de leur langue maternelle réalisent des associations de mots qui ne sont pas acceptables en français.

Exemple 3

« Les français mettent beaucoup de temps pour préparer un repas et ils donnent des importants à ce qu'ils mangent. »

Nous voyons très bien que l'expression « donner des importants » ne convient pas et que nous devons dire « donner de l'importance » pour rester proche du texte de l'apprenant.

ACTIVITES

On peut concevoir des activités à partir de phrases et pas nécessairement de textes, car les relations syntaxiques intraphrastiques sont ici en jeu essentiellement.

Activité 1 : Vous effectuerez les remplacements nécessaires pour rétablir des associations de mots typiquement françaises dans ces phrases d'apprenants.

1. Les hommes les battaient jusqu'à la mort et donnaient de la violence.
2. Ce ne sont pas les films qui ont donné envie à ces hommes de faire la violence et les viols.
3. Au sujet des services publics, nous constatons que les Français se comportent indifférents aux désirs des clients.
4. Le propriétaire fait balader son chien.
5. Les services universitaires ont procuré quelquefois plutôt des obstacles que de la serviabilité.
6. La majorité des prospectus se change en ordures.
7. Plus les produits deviennent célèbres, plus notre confiance dans les produits croissent.
8. Les phrases figurant sur la publicité m'a incliné à l'acheter.

Activité 2 : Vous effectuerez les opérations d'adjonction et de déplacement qui permettront de rétablir l'organisation syntaxique de la phrase.

1. Nous devons avoir le jugement de choisir les bons produits sans égarer par la publicité.
2. Il est vrai que les publicités peuvent être informatives parce qu'elles nous informent sur les nouveaux produits, sur les promotions, afin de maintenir la réputation des produits qui déjà existent.
3. Mais on trouve d'autres publicités ; sont appréciées par une autre catégorie de consommateurs.

4. Nous essaierons d'examiner sur la publicité.
5. Ceci est interdit dans nos respectifs pays.
6. La serveuse toujours apporte aux clients la petite serviette.
7. Ils ne jamais voyagent.

2.2 Niveau intermédiaire B1 / B2

A ce niveau, les séquences visent essentiellement l'étude des enjeux des discours et de leur fonctionnement. Vouloir écrire une histoire pour provoquer le rire ou justifier son point de vue face à un lecteur qu'il s'agit de convaincre constituent deux objectifs, deux enjeux discursifs. S'inscrire dans un projet ou dans l'autre va entraîner du point de vue des fonctionnements des textes des différences importantes. Celles-ci, on le verra, se traduisent notamment au niveau :

- de l'organisation des contenus sémantiques, qui est un important facteur de cohérence des textes ;
- du choix entre différents types d'organisation, divers modes discursifs, et l'examen des différences d'écriture que ces modes peuvent entraîner.

2.2.1 L'organisation des contenus sémantiques

Un discours construit à l'écrit suppose une organisation des informations, ce que ne permet pas en général le discours oral.

A l'oral, le discours (et non le discours oralisable), dépendant de notre inscription dans le temps, ne permet pas au producteur une vision d'ensemble de son propos. Le discours est surdéterminé par la relation à autrui, par la relation au corps (langage non-verbal), c'est la raison pour laquelle nous rencontrons des retours en arrière, des répétitions, parfois même des contradictions, etc.

A l'écrit, les opérations *sémantiques* permettent la distribution hiérarchisée des éléments de contenu selon un ordre donné, et selon les habitudes de la démonstration pour ce qui est des discours conventionnels (domaines universitaire, journalistique, etc.). Un ensemble de règles, clairement mises en valeur dans le domaine francophone par M. Charolles (1978), puis développées à sa suite par B. Combettes, J.-P. Bronckart, B. Schneuwly, ou J.-M. Adam, gouverne ainsi la gestion des contenus informatifs d'un texte sous l'ensemble que l'on appelle la « cohérence » textuelle⁷. C'est à cette dimension que nous nous attachons à présent. Une mauvaise distribution des contenus sémantiques orienterait évidemment la correction vers des opérations de révision, parmi lesquelles le déplacement, pour rétablir une planification convenable.

La cohérence du discours 1

Il faut veiller à l'écrit à une distribution des idées principales et secondaires qui permette d'éviter la répétition, les ajouts, les retours en arrière, etc. propres à

⁷ Pour une sorte de bilan critique du couple cohérence/cohésion et de ses utilisations en linguistique textuelle, on pourra consulter JAUBERT A. (Dir.) (2005), Cohésion et cohérence. Etudes de linguistique textuelle. Paris, ENS Editions.

l'oral (exemple 3). Les relations entre les contenus sémantiques ne doivent pas poser un problème de pertinence par rapport au contenu de l'acte qui sert de base au développement (exemple 4).

En revanche, certaines caractéristiques du discours écrit, comme la répétition de certaines idées, en anticipation ou en retour en arrière, entrent dans des conventions socio-discursives (dissertation, exposé, commentaire) ou dans des rituels de discours. Par exemple, l'annonce du plan en introduction ou les résumés partiels d'une partie entrent dans les conventions socio-discursives universitaires et dans certains rituels organisationnels (cf. 2.3.5).

Exemple 3 : « Texte 3 » *Pratiques discursives*, p. 200.

« La télé, j'aime bien. Enfin, la télé, ça dépend quoi, faut voir ce qu'il y a comme programme. Les films, oui, les variétés, non, ah non alors, tous ces trucs idiots, ça n'a pas de sens, c'est des chansons avec trois mots, toujours les mêmes, ils chantent toujours la même chose, ils ne connaissent qu'une chanson ! Ou alors c'est des airs anglais ! Comme s'il n'y avait pas assez de chanteurs ici ! Les informations, je regarde un peu, mais la vérité, je me demande s'ils la disent toujours. Y a pas grand chose de bon, en somme à la télé ... Et en plus, les grèves, y en a de plus en plus. Alors qu'est-ce qu'on fait hein, sans télé ? »

Remarques

Ce discours oral prend pour thème, après une correction de la direction du propos, l'intérêt du producteur pour les programmes de télévision. Ce dernier décline donc différentes émissions qui assurent la progressivité du discours : les films, les variétés, les informations. Cependant, ce qui caractérise le discours oral, à propos des variétés, c'est :

- La répétition de la même idée (pour faire une chanson, il faut répéter trois mots)

« les variétés, [...], c'est des chansons avec trois mots, toujours les mêmes, ... »

- Un ajout non-prévu au départ (les « *airs anglais* » ne sont pas des trucs idiots qui n'ont pas de sens au même titre que des chansons composés de trois mots)

« ... les variétés, non, ah non alors, tous ces trucs idiots, ça n'a pas de sens, ... » (2^{ème} ligne) / *« ... ou alors c'est des airs anglais ... »* (4^{ème} ligne)

Exemple 4 : Fragment d'un discours de presse de Pedroletti : « PSA tente de s'adapter au ralentissement des ventes en Chine en supprimant 1000 emplois »

« Le marché chinois des voitures particulières devrait passer en 2008 sous les 10% de croissance, prévoient les analystes, contre une hausse de 21,8 % en 2007. Les constructeurs citent une combinaison de facteurs : le tremblement de terre du Sichuan a touché une région importante de consommation et conduit les gens à ajourner les gros achats. Dans toute la Chine, les administrations ont reçu l'ordre de stopper leurs commandes de véhicules. Le marché pékinois a pâti des mesures de circulation alternée imposées pendant les Jeux olympiques. L'effet a d'autant plus pesé sur les ventes que personne ne savait jusqu'à peu si ces mesures allaient perdurer. Il a été finalement décidé que chaque véhicule est désormais interdit de circulation un jour par semaine. Enfin, dernier paramètre, les baisses de la Bourse et de l'immobilier ont affecté l'épargne disponible des ménages. »

Remarques

Les opérations sémantiques structurent les éléments de contenu en les hiérarchisant. Il y a la prévision suivante « *le marché chinois des voitures particulières devrait passer en 2008 sous les 10%* » d'un côté et de l'autre les explications combinées qui s'y rattachent: « *le tremblement de terre du Sichuan ... conduit les gens à ajourner les gros achats* », « *les administrations ont reçu l'ordre de stopper leurs commandes de véhicules* », « *les baisses de la Bourse et de l'immobilier ont affecté l'épargne disponible des ménages* ». D'un point de vue pragmatico-sémantique, il y a cohérence entre le contenu de la prévision et les contenus des différentes explications.

La cohérence du discours 2

Il faut veiller également, à l'écrit, à une organisation des propos qui permettent une cohérence du discours notamment par le respect de la règle de non-contradiction. S'il y a contradiction, il faut que le producteur assure la justification de cette contradiction, qui n'est telle qu'en apparence. Dans les discours oraux spontanés, on peut observer parfois des contradictions comme celles ci-après.

Exemple 5:

« *La télé, j'aime bien. Enfin, la télé, ça dépend quoi, faut voir ce qu'il y a comme programme.* »

Remarques

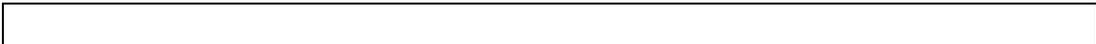
On voit bien apparaître une contradiction entre les deux idées : / aimer la télé / la télé, ça dépend quoi / ce qui revient à dire : « *La télé, j'aime bien. La télé, je n'aime pas trop.* ». L'écrit ne peut permettre d'enfreindre cette règle même s'il y a correction dans l'orientation de l'idée, d'où l'emploi oral de « Enfin ».

Exemple 6 :

« *la télé, ça dépend quoi, faut voir ce qu'il y a comme programme.* » / « *Y a pas grand chose de bon, en somme à la télé* »

Remarques

Il y a un manque de cohérence entre le début du texte et sa fin : on ne peut à la fois avoir un jugement circonstancié sur les émissions de la télévision au début du discours, pour en venir à un bilan négatif à la fin du discours.



ACTIVITES

Il semble judicieux de travailler cette fois à un niveau textuel, de dépasser le niveau phrastique. S'agissant d'étudiants de niveau intermédiaire, la lecture

critique de textes pourra mettre à jour, dans une discussion orientée par l'enseignant, les principaux points à améliorer. Les modes de correction sont connus des étudiants (remplacement, adjonction, déplacement, suppression), il s'agit de discuter avec eux de l'opportunité d'employer tel ou tel.

Activité 1 : Réorganisez les contenus sémantiques dans cet extrait de commentaire d'un étudiant étranger. Vous apporterez toutes les corrections nécessaires (remplacement, adjonction, déplacement, suppression) dont les principes ont été déjà définis.

« Le discours de l'homme est un discours de valorisation des mérites du chien. Il utilise un vocabulaire tel que « chien de race » qui démontre la valeur supérieure du chien en opposition avec le nom « cabot » employé par la femme, l'évocation de « Paris », l'une des grandes villes du monde, la référence temporelle « l'an dernier » qui vient non seulement renforcer « Paris », mais aussi, et surtout, cela vient pour montrer la bonne forme dans laquelle se trouve son chien, au-delà de la gloire « remporter » et du fait que son chien a une histoire, ce qui n'est pas le cas pour un chien ordinaire. Tout cela sert à justifier la présence de son chien en première classe en raison de sa valeur supérieure. »

Activité 2 : Commentez l'organisation des contenus sémantiques de cette lettre administrative d'étudiante en partant du principe que le producteur doit décliner rapidement l'objet de sa lettre à son destinataire. Proposez une nouvelle organisation.

« Monsieur,

Etudiante en Arts du spectacle en 1^{ère} année dominante cinéma, j'ai choisi d'étudier le français en module optionnel.

Malheureusement, après avoir fait connaître mes trois choix, le département a apporté une modification quant à notre emploi du temps ; de ce fait, il m'est, maintenant, impossible d'assister au cours de « Communication et contraction » enseigné par M. Royer.

Dans la mesure où votre cours faisait partie de mes choix, le secrétariat m'a conseillé de m'adresser à vous afin de savoir s'il vous était possible de m'accepter dans votre cours du Jeudi de 16h à 17h 30 en « Stratégies discursives ».

Ayant eu des problèmes de santé depuis le début du mois d'octobre, je n'ai donc pas pu me présenter à votre cours directement ; cependant je ne manquerai pas de venir me présenter dès ma reprise de cours.

En vous remerciant, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'assurance de mes respectueuses salutations. » (d'après une lettre d'étudiante)

2.2.2 Quelques types d'organisation

Un discours construit suppose que le producteur effectue différents types d'opérations de hiérarchisation et de liaison concourant à la cohérence du discours. Nous avons déjà développé les opérations sémantiques de l'écrit. Il convient maintenant d'insister sur la hiérarchisation et la liaison des actes de discours implicites ou explicites que le producteur est conduit à accomplir en écrivant (affirmer / justifier; constater / expliquer, etc.) selon un ordre donné et selon la convention socio - langagière de la démonstration.

Le discours explicatif ou illustratif

L'explicitation ou l'illustration vise à paraphraser (C. Fuchs, 1982) un ou plusieurs éléments de la base. Elle apporte ainsi un nouvel éclairage : éclairage par définition, par identification, par appellation autre, mais aussi par exemples, quantification, description, etc. et développe toujours du sens condensé dans l'acte de base qui nécessite un minimum de clarification. Ceci dépend bien sûr de l'évaluation par l'auteur du degré de connaissance des lecteurs et de la pertinence de ses développements.

Exemple 1 : Fragment d'un discours de presse de C. Lacombe.

" En psychologie, on parlerait de cyclothymie : à la sévère déprime succède de manière brutale et complètement imprévue une euphorie tout aussi prononcée. Entre le lundi 27 et le vendredi 31 octobre, les Bourses se sont en effet offert une surprenante et profonde bouffée d'air frais.

En cinq séances, l'indice Dow Jones de la Bourse de New York a gagné 11,29%. En Europe, Paris, Londres et Francfort ont respectivement bondi de 9, 38%, 12, 72% et 16, 12%. A Tokyo, le Nikkei a gagné 12, 13%. Quant à l'indice RTS de la Bourse de Moscou, après s'être écroulé de 72% entre le 1^{er} janvier et le 24 octobre, il s'est envolé de 40, 76%."

Remarques

Dans le développement commençant par « *En cinq séances* » et se terminant par « *40, 76%* », nous avons quatre explicitations de l'idée contenue dans l'acte de base, à savoir « *les Bourses se sont en effet offert une surprenante et profonde bouffée d'air frais* » :

- 1)« *l'indice Dow Jones [...]. A gagné 11, 29%. »*
- 2)« *... Paris, Londres, et Francfort ont respectivement bondi de 9, 38%, »*
- 3)« *A Tokyo, le Nikkei a gagné 12, 13%. »*
- 4)« *Quant à l'indice RTS de la Bourse de Moscou, [...] il s'est envolé de 40, 76% »*

Le discours explicatif

L'explication vise à apporter les raisons d'un contenu sémantique relatif à l'acte de discours précédent. Ce mode de développement intègre des causes, des conséquences, des finalités,... (P. Charaudeau, 1983), c'est-à-dire des éléments liés au contenu de l'acte de base par la causalité (principe général). Il n'y a d'impression explicative que dans la mesure où l'auteur tient un discours à la

troisième personne avec lequel le lecteur est en phase. L'explication semble être un énoncé sans énonciation parce que lecteur et auteur partagent les mêmes évidences.

Exemple 2 : Fragment d'un article de presse - "Réflexion sur le bruit"- *Echo - bruit* -

"Tous les sondages concordent: la majorité des français placent le bruit au premier rang des nuisances. Pourtant, la lutte contre le bruit a longtemps tardé à être organisée.

Ce paradoxe s'explique: la population, les responsables, les victimes même, identifient le bruit à la vie moderne, aux machines qui simplifient les tâches, diminuent les temps de transport, remplacent la force humaine et animale.

Dans cette conception, le progrès, la civilisation de consommation, amènent un mieux-être global qui doit être accepté tel quel avec des inconvénients inéluctables. Le bruit est alors un mal inévitable, nécessaire; bien plus, il est le symbole du progrès: la vie moderne est bruyante, l'absence de bruit devient même inquiétante car symbole de décadence ou de chômage.

Lutter contre le bruit devient rétrograde, se plaindre du bruit suspect. Le problème serait alors d'adapter l'homme au bruit et non l'inverse."

Remarques

Les opérations pragmatiques permettent la distribution hiérarchisée

- entre un constat

("Tous les sondages concordent: la majorité des français placent le bruit au premier rang des nuisances. Pourtant, la lutte contre le bruit a longtemps tardé à être organisée. »)

- et les explications (il y en a deux) de celui-là :

a) « *Ce paradoxe s'explique: la population, les responsables, les victimes même, identifient le bruit à la vie moderne, ...* ».

b) « *Dans cette conception, le progrès, la civilisation de consommation, amènent un mieux-être global qui doit être accepté tel quel avec des inconvénients inéluctables.* »

Le discours justificatif

La justification vise à apporter les raisons de l'acte de discours du producteur: assertion, jugement, proposition, etc. Il s'agit toujours de retrouver les éléments pertinents qui sont en réalité les fondements de l'énonciation même si ceux-ci se rapportent à des éléments de l'énoncé. La justification pourra dès lors développer des causes, des conséquences, des finalités etc., mais aussi des pré-supposés énonciatifs.

Exemple 3 : Lettre d'un directeur aux membres de son équipe.

« Chers amis,

La commission responsable du CNRS vient de décider le renouvellement pour quatre ans de notre équipe.

En attendant la confirmation officielle de cet heureux résultat que nous devons à la qualité reconnue du travail de toute l'équipe, il convient de nous organiser pour l'année 2007 - 2008.

Je vous propose de nous retrouver le mercredi 7 novembre 2007, de 18 h à 19 h, au BRED sur l'ordre du jour suivant.

1. Problèmes administratifs, état financier, direction de l'équipe.
2. Première ventilation des travaux des sous - équipes suivant l'organigramme inscrit au rapport de renouvellement.
3. Dégagement d'un axe commun de recherches pour 2007 - 2008.

Bien cordialement vôtre. »

Remarques

Les opérations pragmatiques permettent la distribution hiérarchisée entre

- une proposition :

« Je vous propose de nous retrouver le mercredi 7 novembre 2007, de 18 h à 19 h, en salle du BRED sur l'ordre du jour suivant. »

- et les justifications de celle-là :

a) *Problèmes administratifs, état financier, direction de l'équipe.*

b) *Première ventilation des travaux des sous - équipes suivant l'organigramme inscrit au rapport de renouvellement.*

c) *Dégagement d'un axe commun de recherches pour 2007 - 2008.*



ACTIVITES

Pour faciliter l'écriture, on peut fournir les canevas des actes de base qui seront réalisés. L'intérêt est que le travail d'invention, de recherche d'arguments ne constitue pas un obstacle insurmontable, de façon à ce que les étudiants puissent réellement se confronter aux tâches de rédaction.

Activité 1 : A partir des actes de constatation, vous rédigerez des discours explicatif et illustratif en vous appuyant sur les informations données entre crochets.

Contexte : Il s'agit de la pauvreté au Japon et des phénomènes qui en sont à l'origine.

Acte de base 1 : Premièrement, le Japon est un pays sans pitié, les gens n'ont pas le droit à l'erreur.

Explications

[Facilité à trouver du travail dans les périodes de conjonctures favorables]

[nécessité d'être vaillant, en excellente santé et jeune]

[cas contraire, la rue, l'alcoolisme, la déchéance.]

[plus d'entraide familiale comme années 60-70]

Acte de base 2 : La deuxième cause de cette pauvreté au Japon est la précarité de la vie pour les minorités.

Exemple

[3 millions de Coréens dans des ghettos.]

Acte de base 3 : La troisième cause principale est le travail clandestin.

Explication

[Insuffisance du revenu perçu pour un travail déclaré]

[pères de famille travail clandestin pour nourrir leur famille d'où dépendance vis-à-vis des employeurs]

(d'après M. Trinquier, 1990)

Activité 2 : A partir des propositions formulées, vous rédigez des justifications en vous appuyant sur les informations données.

Contexte : Il s'agit de propositions d'actions pour résoudre le problème de la pauvreté au Japon.

Acte de base 1 : Tout d'abord, et ceci est notre premier plan d'action, nous voulons instaurer un système d'aide sociale par la création de « restos du cœur » et de foyers.

Justifications

[dans un pays industrialisé comme le Japon, faim : honteux]. [création de "restos du coeur"]

[après la fermeture du métro, morts à cause du froid].

[deuxième domaine d'intervention, création de foyers pour dormir]

Acte de base 2 : Nous passons maintenant au deuxième plan d'action qui consiste à faire pression sur le gouvernement pour obtenir une législation du travail.

Justifications

[1ère loi : peine de prison sans sursis pour les employeurs de travailleurs clandestins]

[2ème loi : relation entre résultats des entreprises et salaires des travailleurs / pourcentage de bénéficiaires à redistribuer aux employés dans périodes d'essor économique]

(d'après M. Trinquier, 1990)

Activité 3 : Formulez une réaction indignée en vous référant aux justifications proposées.

Contexte : il s'agit d'une réaction à une action syndicale sur la presse.

Acte de base : Le fait que la gestion

.....

Justifications

L'action menée par le syndicat s'apparente clairement à une forme de prise d'otages dont les victimes sont d'abord les lecteurs. Le syndicat CGT de "Nouvelles Messageries de la Presse Parisienne" s'est rendu coupable d'un véritable abus de pouvoir, traduisant le mépris, dans une période cruciale pour l'avenir des relations internationales, de la liberté d'informer et d'être informé.

Activité 4 : Produisez des actes d'explicitation et d'illustration à partir du projet discursif et des constats proposés. Rédigez vos discours sur la base des informations données entre crochets.

"Nous souhaiterions vous parler d'écologie (en vous précisant que nous n'appartenons à aucun parti politique ou à un syndicat) et nous voudrions vous expliquer les raisons pour lesquelles la pétition Hulot a été lancée en faveur des générations futures.

Constat 1

Le plus grand problème qui touche notre terre est un problème de surpopulation qui entraîne la surproduction et la pollution.

Explicitations

[augmentation de la population mondiale dans quarante ans : 9 milliards d'individus en l'an 2050].

[problèmes : rapports entre population et espace, entre population et ressources]

[la population consommatrice de ressources renouvelables, au-delà d'un certain point, destructrice de biens non renouvelables par excès d'usage] / [surproduction pour nourrir toute la population : accroissement de la pollution]

Constat 2

Ensuite, un autre problème inquiétant, pour la sauvegarde de notre planète concerne la déforestation.

Explicitation

[En Amazonie, en Afrique, en Asie du Sud - Est, disparition de la forêt tropicale : défrichements ou incendies volontaires / 30 hectares par minute !]

[A ce rythme, disparition des forêts avant le milieu du siècle prochain]

Illustrations

[Canada, au coeur du Québec : coupe de pans entiers de forêt pour scierie]

[forêt Amazonienne, la plus grande jungle du monde : perte de plus du quart de sa superficie]

2.3 Niveau avancé C1 / C2

A présent seront abordés d'autres aspects de la compétence scripturale, relevant d'une stylistique en FLE.

Dans ce chapitre, l'objectif est de parvenir à une meilleure connaissance des composantes de ce que l'on appelle la compétence stylistique, au-delà des simples exigences de la norme grammaticale. Sans doute s'agit-il de la partie la plus délicate du travail d'enseignement/apprentissage, un sujet que nous ne prétendons pas épuiser... En revanche, nous pensons qu'il est possible d'entrer dans une description plus précise de ce que suppose l'acte d'écrire dans certains types de communication écrite relativement formels, dans le cadre de la culture française. Ce sera l'occasion d'aborder de façon plus fine que cela n'a été fait jusqu'à présent les contraintes interactionnelles qui pèsent sur la communication écrite, ce qui nous amènera par exemple à préciser ce que l'on entend par « compétence stylistique » et à envisager quelques phénomènes caractérisant ce que l'on qualifie d'ordinaire comme « style soutenu ».

Nous adressant à un niveau avancé, nous étudierons aussi plus spécifiquement des régularités d'écriture attachées à certaines situations, comme la communication universitaire, à ce point récurrentes qu'elles s'apparentent parfois à de véritables rituels de communication.

Enfin, nous consacrerons une dernière partie à un travail d'écriture certes particulier mais très utile pour des apprenants de niveau avancé qui peuvent être amenés à produire, dans des situations relativement formelles et à partir de documents écrits, des oraux relativement soutenus. Ce sera pour nous l'occasion d'apporter un éclairage aux caractéristiques de ces textes écrits pour l'oralisation.

2.3.1 Des composantes de la compétence stylistique

Les notions de « français oral courant », de « français écrit standard » et de « français écrit soutenu », si elles réfèrent au paramètre des *registres de langue*, peuvent entraîner une question de type sémiotique dans la mesure où elles sont issues du champ de l'apprentissage du FLE. Peut-on intégrer ces notions telles quelles dans une sémiotique stylistique et par là-même dans une compétence à acquérir ? Il nous semble que oui pour les deux notions extrêmes, sans vouloir entrer dans un débat sur les signifiants (au sens de ce qui fait sens pour nous) du registre oral (« courant, familier, populaire, argotique »), ou sur ceux du registre écrit (« soutenu ou très soutenu / soigné ou très soigné, littéraire »). La notion qui nous paraît, par contre, plus contestable dans la constitution d'une échelle évaluative, c'est celle de « français écrit standard ». Cette dernière provient directement du champ de la didactique du FLE et a pour origine les études de type fréquentiel pour dégager un *français fondamental*, objet d'apprentissage. A l'inverse, la problématique stylistique que nous concevons nous semble bénéficier de la *centration sur l'oral* dans la perspective didactique depuis les années soixante. C'est la raison pour laquelle nous intégrons dans notre compétence et notre sémiotique stylistiques les opérations que nous avons examinées précédemment.

Un questionnement pourrait surgir dans le passage que nous opérons entre les premiers chapitres, marqués par l'opposition oral / écrit, et ce chapitre ainsi que

les suivants dans lesquels la réflexion stylistique sortira du champ étroit de la langue pour intégrer une réflexion sur le discours comme espace d'interactions imaginaires entre un producteur et son / ses destinataire(s). Ce passage a été conçu de la sorte pour deux raisons :

- 1) pour une raison didactique : les problèmes discursifs supposent une ouverture d'esprit que commencent à avoir les étudiants avancés (Niveau C1 / C2). Ecoutons J.M. Wolff (1994) nous le dire :

« Mes réflexions sont celles d'un étudiant avancé. L'étudiant avancé est, par exemple, un étudiant de niveau « graduate » aux Etats-Unis, qui parle le français couramment et l'écrit de façon assez correcte. La maîtrise du français dans sa forme écrite (ainsi que d'ailleurs dans sa forme parlée) exige à la fois un travail mécanique et pratique. Pourtant, pour l'étudiant avancé, l'apprentissage du français ne s'arrête pas à un bon usage de la grammaire ou à une utilisation fluide du subjonctif. Son apprentissage exige plutôt un travail stylistique qui respecte des règles strictes et implique à la fois une capacité d'expression qui dépasse le niveau « textuel » des étudiants moins avancés. Il veut donc affiner son style afin qu'il soit « plus français ».

- 2) pour une raison théorique : il nous a semblé pertinent de prendre appui sur le renouvellement de la vision de l'écrit permis grâce à l'oral dans leurs rapports avec la situation. Cela a constitué dans notre perspective un point névralgique de refondation d'une stylistique de la production / interprétation des discours.

Le discours écrit soutenu, sur la base des premières opérations stylistiques déjà vues, est le résultat d'un ancrage plus approfondi dans la situation de production / interprétation. Cette situation se définit de façon pluridimensionnelle : psychologique, socio - professionnelle, socioculturelle, politique et historique, etc. C'est le moment pour nous de ne plus distinguer entre une situation déterminée spatio - temporellement et une situation définie de façon plus subjective grâce aux traits singuliers d'un sujet donné et à ses savoirs / ignorances. Tout revient donc à rendre compte de cet ancrage. Nous développerons précisément, par la suite, les opérations sémiotiques (paramètre de la valeur) qui contribueront à un meilleur ancrage situationnel.

La compétence stylistique comprend différentes composantes :

La tradition culturelle

Le travail du style répond à une exigence culturelle qui donne à la chose écrite une valeur artistique. Sans vouloir trop prendre en considération des particularités propres à des domaines ou à des types de discours, on peut dire que notre éducation scolaire nous a inculqué un certain nombre d'habitudes stylistiques (de la même façon que des habitudes organisationnelles) pour faire en sorte que nos écrits puissent susciter du plaisir au lecteur ("le plaisir du texte" selon la formule reprise à Barthes, 1973). Cependant, on ne peut pas dire que les habitudes stylistiques soient les mêmes dans toutes les cultures. Green (1985), écrivain franco - américain, fait état dans son ouvrage de la prégnance de la tradition littéraire française :

"Rien n'a changé en France quant à l'importance du style. On pardonne à un homme tout ce qu'il dit, s'il le dit bien. Mais un livre bâclé a peu de chances de durer. Les écrivains français qui se voulaient les révolutionnaires les plus avancés entre 1920 et 1930 écrivaient avec autant de recherche que les poètes les plus suaves. Les manifestes surréalistes étaient rédigés dans un français parfait. Les mots les plus exquis réclamaient la chute du capitalisme. Mettre le feu au Louvre, idée fixe de ces intellectuels rougeoyants, étaient préconisés dans des termes d'une violence étudiée, mais grammaire et bon usage traversaient indemnes le mur de flammes de toute cette éloquence. Aucun écrivain français n'échappe à l'espoir secret de faire partie de cette grande tradition du style. Il peut traîner dans la boue toutes les traditions du monde, mais celle du style reste une question de vie ou de mort pour tout homme qui porte un stylo entre l'Atlantique et le Rhin."

C'est dire que l'écrit bénéficie d'une tradition littéraire exigeante qui nous a préparés à ressentir un certain nombre d'effets à la lecture des textes.

Savoirs et savoir - dire

Nous réintégrons ici les opérations que nous avons développées antérieurement : syntaxiques, sémantiques, pragmatiques. Nous ajouterons, cependant, que tout producteur peut essayer de montrer ses connaissances sur la langue, sur les emplois de la langue, quand cela est nécessaire ou pertinent pour lui, par un certain nombre de signes. On ne peut séparer savoir et mise en scène du savoir.

- la connaissance d'un archaïsme : « *autant que faire se peut* » (« *autant qu'il est possible de faire* »)
- la connaissance de l'étymologie d'un mot, par exemple « *trivial* » qui voulait dire « *banal* » et non « *vulgaire* », en précisant « *au sens étymologique* » pour que le lecteur sache à quoi s'en tenir.
- la connaissance syntaxique de l'emploi de « *lequel* » à la place de « *qui* » quand cela est nécessaire pour des raisons de précision (« *qui* » peut parfois être ambigu car il ne permet pas de dire le genre et le nombre)
- les connaissances socio - langagières permettent de nuancer plus finement les savoir - dire en fonction des paramètres de la situation : savoir - dire l'implication ou la distanciation du producteur par rapport à l'objet de discours (« *on pourrait dire, pour ainsi dire...* ») et par rapport au destinataire fictif ; savoir - dire les paraphrases langagières (de façon plus ou moins nuancée) réalisant les actes de discours quand cela est pertinent : demander, proposer, suggérer, justifier, expliquer, expliciter, illustrer, etc. Pour « demander » dans une lettre, par exemple, un étudiant peut dire à son professeur :
 - « *Je vous serais très reconnaissant de bien vouloir m'accorder une dispense d'assiduité, ...* »
 - « *J'aimerais obtenir un rendez-vous avec vous, ...* »
 - « *Je souhaiterais vous rencontrer avant mon départ.* »

Les savoirs mis en scène peuvent permettre de juger du degré de familiarisation du sujet avec la langue, avec le discours (lettres, discours universitaires, etc.), avec la situation d'écrit, avec un professeur français, etc. Il s'agit, donc, à la fois de l'inscription des savoirs syntaxiques, étymologiques, socio-langagiers, socio-discursifs, mais aussi des savoirs socio - culturels du producteur, savoirs mis en

scène dans la construction d'un sujet et d'un destinataire fictif. Cette inscription des savoirs permet elle aussi de singulariser la situation.

Les savoir-faire

Le savoir-faire n'a de sens que dans la mesure où le producteur de discours peut réussir à provoquer un certain effet sur son lecteur (ceci étant bien sûr l'objet d'un pari). A l'intérieur de ce savoir-faire, il faudrait prendre en compte ce qui relève des attentes du lecteur et qui est marqué au sceau du culturel et donc des habitudes incorporées, du répétitif donc, (par exemple, un discours universitaire doit être organisé, agréable à lire), et ce qui relève des stratégies (« de composition », par exemple). Un étudiant américain peut remettre à son professeur français, en France, un commentaire composé très organisé, ce qui étonnera ce dernier qui ne s'attendait pas à voir cette connaissance mise en pratique par cet étudiant étranger. Cela n'empêche pas certaines organisations de discours, dans un contexte donné, d'avoir un but stratégique : créer la surprise, montrer sa rigueur d'analyse, susciter l'émotion, etc.

Voici le début d'un commentaire de texte d'un étudiant californien qui obéit au rituel organisationnel de ce type de discours dans le milieu universitaire français :

*« Ce texte est un extrait du livre *Le chant du monde* de Giono. Les événements de ce passage sont motivés par le meurtre de Matelot. Le père de Cheveux-Rouge qui est l'ami d'Antonio. Matelot a été tué par les hommes de Gina la vieille qui est la maîtresse de la ferme : Mandru. Ce qui est important à retenir est que l'action principale du livre se passe à la domaine de Gina la Vieille.*

Les deux personnages principaux de ce passage sont Antonio et le feu qui détruisent la ferme et donc la puissance de Gina la Vieille.

Nous allons discuter premièrement les agents de la destruction qui sont Antonio, le feu et en partie le vent. Deuxièmement, nous allons examiner comment la destruction est faite. »

Nous distinguerons donc ce qui est de l'ordre des rituels ou des habitudes, comme l'évitement du « JE » dans une dissertation littéraire, et ce qui de l'ordre des stratégies, comme les stratégies de composition qui sont de l'ordre du pari et de l'aléatoire sur un fond d'obligation organisationnelle, puisque organiser le discours rencontre chez le lecteur une attente.

Normes, conventions, obligations

La réflexion que nous pouvons mener sur cette composante pourrait être très développée compte tenu des normes phrastiques, discursives, ou conventions stylistiques attachées aux genres et types discursifs : nous pensons aussi bien à la composition générale du discours (une lettre administrative doit commencer par la rédaction de l'objet de la lettre et finir par des salutations au destinataire) qu'aux évitements à observer dans l'emploi du « Je », ou autre acte de discours (dans un résumé, le producteur ne doit pas se laisser aller à des jugements de valeur sur le texte à résumer). Autrement dit, les normes, conventions ou devoirs, orientent le producteur vers un certain moule / canevas / genre stylistique : la dissertation n'est pas un récit, les grandes étapes d'un commentaire préexistent, les formes de

référenciation ou d'adresse au producteur varie selon les types et genres discursifs.

Cette composante nous conduit donc à une réflexion de type culturel, aux attentes du lecteur sur certains aspects du style du discours qu'il aura à lire. C'est la raison pour laquelle on attendra d'un étudiant étranger (d'une autre aire culturelle) qu'il n'observe pas toujours nos rituels, conventions ou normes discursifs. Par exemple, la dissertation française est le lieu où on attend de l'étudiant la mise en relief d'une problématique, alors que la dissertation australienne est le lieu de développement par l'étudiant d'une opinion personnelle. Ces normes, conventions ou obligations présupposent donc des conceptions et des valeurs différentes d'une culture à une autre.

Activité : Recomposez cette lettre en partant du principe qu'il faut présenter au destinataire tout d'abord l'objet de la lettre avant d'en présenter les justifications.

« Monsieur, je suis étudiante en deuxième année de Licence AES et je suis les cours d'Y2J dont vous enseignez les cours d'expression-communication. Après avoir vu les résultats de votre cours, j'ai été très étonnée de ma note, j'aimerais donc obtenir un rendez-vous avec vous car notre groupe a obtenu des notes inférieures par rapport au groupe du premier semestre. Je pense que ce résultat est dû au changement de professeurs.

Veillez agréer, Monsieur, mes sincères salutations. »

La structuration des rapports

A la base même de la représentation de soi et des autres, de la relation producteur / destinataire, des rapports de pouvoir entre producteur / destinataire, il y a la structuration des rapports dans lesquels se trouvent à la fois le producteur et le destinataire. Les connaissances / le vécu ont permis de structurer des paramètres situationnels qui favorisent le repérage de la place d'autrui à partir de celle dans laquelle nous sommes.

Lorsque deux étudiants (le premier est étranger) formulent deux demandes à leur professeur, on ne peut s'empêcher de penser que la compétence stylistique doit intégrer cette composante. Comment nos deux étudiants conçoivent-ils la place occupée par le professeur dans les relations que celui-ci entretient avec ses collègues et ses étudiants ? :

- « *J'ai l'honneur de prendre attache avec vous, suite aux travaux que je dois entreprendre dans le cadre d'un magister en langue française, option linguistique, en tant qu'étudiant à l'institut des langues étrangères à l'université de ...* ».
- « *Inscrit en XXX l'année dernière et ayant suivi, dans le cadre de cette unité de valeur, votre séminaire du jeudi, j'ai l'honneur de vous demander la nature de la note que vous m'avez attribuée.* »

On peut constater, par exemple, que la place du « professeur » est, sans aucun doute, imaginée à partir d'ignorances sur le statut de ce « professeur », sur la relation à ses collègues, sur la conception que l'étudiant(e) se fait des « relations »

du professeur avec les étudiants, sur la nature de ses relations (« *prendre attache avec vous* » est l'expression utilisée par une étudiante étrangère), sur les droits et les devoirs de chacun qui structurent les rapports professeurs / étudiants (c'est là que l'utilisation de « *j'ai l'honneur de vous demander ...* » peut paraître exagérée pour une demande qui revient de droit).

Les rapports de pouvoir

Le style a, sans aucun doute, un rôle à jouer dans ce que nous pouvons appeler « le pouvoir des mots ». Nous voulons signifier par là le fait que le style d'un producteur (dans toutes ses composantes) peut augmenter les effets de fascination, de plaisir, de conviction que peut ressentir un lecteur. D'une certaine façon, le producteur est toujours dans une position de force par le fait même qu'il fait entrer le lecteur dans son univers sémiotique, position de force à condition qu'il possède une relative maîtrise des rapports existants. C'est ce que Charaudeau (1978) a appelé les « rapports d'agression / complicité » pour parler des rapports JE / TU à l'intérieur de la « fonction polémique ». Reste à savoir si cet univers subjectif et ce style permettent une prise de pouvoir sur l'univers du lecteur.

Les valeurs

Chaque culture accorde au style ou à certains aspects stylistiques une valeur différente en fonction de paramètres qui lui sont propres. La chose écrite est plus ou moins auréolée. Les étudiants anglo-saxons remettent souvent des devoirs écrits au crayon, sans laisser de place aux observations du professeur ou à ses corrections. Il va sans dire que le simple tracé sur une feuille est plus ou moins signifiant selon les cultures. Il semble que la valeur accordée à la chose écrite, à la calligraphie, à la mise en page, à l'espace réservé au producteur et au destinataire, etc. soit différente d'une culture à une autre. En ce qui nous concerne, nous accordons de la valeur à la précision des termes, à la concision, à une syntaxe qui ne soit pas lourde, etc. Nous développerons, postérieurement, ces opérations sémiotiques qui jouent un rôle certain dans l'appréciation du style d'un discours. En fonction de ces signifiants stylistiques, nous construirons des images valorisantes ou dévalorisantes des auteurs des discours que nous lirons. On ne pourra pas s'empêcher de penser, tout en en comprenant les raisons, que ce début de commentaire écrit par un étudiant américain est lourd et maladroit (je ne prends pas ici en compte les incorrections) :

« Ce texte est une partie de L'éducation sentimentale par Gustave Flaubert. Le protagoniste est un personnage qui s'appelle Frédéric Moreau qui a l'âge de 18 ans. Il est en train de rentrer à Nogent de Paris par bateau. Au point de ce texte, le voyage est passé lentement dans un air d'ennui. Dans ce passage, Frédéric rencontre Madame Arnoux et on peut imaginer qu'ils deviendront des amis plus tard. »

La détermination groupale

Les exemples que nous avons tirés du monde anglo-saxon montrent à quel point le style d'un discours peut dépendre d'un groupe idéologique ou culturel différent du nôtre. En cela, les signifiants du style seront interprétés en fonction des

paramètres que l'on a construits du groupe auquel appartient le producteur. Alors qu'il nous est rarement arrivé de voir, sauf type de discours spécifique, des hommes politiques utiliser l'indice personnel « JE » dans un article de presse, nous avons interprété cet emploi de la part de Jimmy Carter, ancien président des Etats-Unis, en rapport avec une culture différente, des valeurs différentes attribuées à une forme linguistique :

"Je veux parler de sujets qui soulèvent davantage les passions : l'avortement et l'homosexualité. Nous, chrétiens, pouvons presque à tout propos étayer nos débats en choisissant avec soin certains passages de la Bible, et de ce fait prétendre à l'universalité de nos conclusions."

Inutile donc de dire que nous sommes déterminés stylistiquement par notre appartenance à un groupe qui nous propose non seulement de nous couler dans des formes linguistiques particulières, mais aussi de faire nôtres des valeurs, des modes de relations aux autres, à ce qui nous sont supérieurs ou subordonnés.

Les registres de langue

A la croisée de différentes composantes telles la tradition culturelle et littéraire, les savoirs et les savoir-dire, les normes et conventions, les registres de langue sont, pourrait-on dire, une façon de savoir-être, des manières de dire. Les registres de langue ne sont pas seulement des façons interchangeables de traduire le même « fond de pensée » dans une « autre forme linguistique » (passer du registre oral courant au registre soutenu), mais surtout des façons de changer d'être de langue. Il en est de même lorsque nous passons du français en anglais, du français en croate, etc. Nous ne sommes donc pas loin de l'idée connue que *«La traduction est une trahison.»*

Cependant, nous pouvons ajouter qu'écrire en français oral courant ou en français écrit soutenu ne peut se penser en dehors d'une relation qui lie de façon imaginaire le producteur au destinataire. Cette manière d'être dans la langue (cf. Coïaniz, Prieur 1992) est vécue imaginairement et affectivement dans le rapport de soi à soi par la médiation de l'autre. On peut se permettre des libertés stylistiques en fonction de la représentation qu'on a du lecteur : par exemple, passer de temps en temps du français écrit soutenu au français oral courant pour donner à autrui, que l'on sait sensible à la valeur poétique des formules imagées du français familier, une image de soi en accord avec celle que nous avons d'autrui.

Nous nous situons évidemment dans une perspective où le registre de langue en conformité avec nos situations d'écriture (universitaires, journalistiques, administratives) est le registre de langue soutenu. Utiliser donc un autre registre est interprété, de façon anticipée par le producteur, ou par le destinataire comme un écart par rapport à une norme stylistique, une certaine façon d'être dans la langue.

"La violence serait le fait exclusif de minorités de meneurs, de caïds, qu'il faut mater. Il est commode de mettre tout sur le dos des gamins qui déjantent. Elle traduirait la "démission" des adultes et le manque d'"autorité" à l'école. Or l'école est encore aujourd'hui un lieu cadré, archaïque et de la trique. La tendance dans les esprits est plutôt à la matraque. On ressasse l'autorité perdue

pour ne pas évoquer le véritable effondrement scolaire, celui de tous les mouvements pédagogiques novateurs, du style Freinet ?" (d'après P. Cardo)

2.3.2 Quelques opérations sémiotiques de l'écrit soutenu

C'est surtout au niveau sémiotique que les connaissances pluridimensionnelles (linguistiques, socioculturelles, etc.) se trouvent exprimées à travers la concision du lexique et les précisions des implicites de la situation. Pour autant, on ne doit pas croire que les opérations syntaxiques d'un écrit standard et celles d'un écrit soutenu soient semblables. Si l'écrit standard doit d'une part, se dégager des disjonctions, des ruptures, propres à l'oral courant, il doit, d'autre part, s'orienter vers un allègement syntaxique compatible avec le travail sémantique. En dernière instance, il ne faudrait pas penser que cette direction de travail échappe au sujet-producteur de discours à cause des contraintes d'écriture qui pèseraient sur lui. Rien n'empêche le choix syntaxique ou lexical dans le travail du style, à condition que le sujet-producteur soit en mesure de prendre en compte tous les paramètres de la situation d'écriture / lecture. Cela nous conduit donc à penser que précision, concision et allègement syntaxique constituent des valeurs stylistiques que nous observons dans la production et l'interprétation de tout discours écrit.

L'allègement syntaxique

Travailler la syntaxe signifie un véritable effort d'assouplissement et d'allègement des structures syntaxiques. Autant les opérations sémantiques ne se réduisent pas à une simple substitution de mots (noms, verbes, adverbess, adjectifs) qui vivraient sur une échelle de valeurs socio - langagières (familier / standard / soutenu), autant les opérations syntaxiques ne se réduisent pas à une élimination des constructions répétitives ou trop fréquentes : la construction présentative avec « *Il y a ...* », la construction impersonnelle avec « *C'est ...* », etc. Le travail syntaxique doit s'orienter vers un assouplissement de la syntaxe favorable à un approfondissement de la pensée, à un meilleur ancrage dans la situation de production / interprétation.

Exemple 1 : « Texte 2 » (*Pratiques discursives*, p. 200)

Écrit standard

« Henri qui est revenu dernièrement de Paris m'a dit que rien ne vaut le village parce qu'on y vit plus tranquillement qu'en ville. De plus, la ville est pour lui moins agréable et moins belle. »

Écrit soutenu

« De retour de Paris, Henri m'a fait part de ses appréciations sur la ville par rapport au village. Selon lui, le village possède toutes les qualités que la ville n'a pas. On y mène une existence tranquille dans un environnement plus sain. »

Remarques

Il convient de préciser d'entrer que les deux formulations standard et soutenu appartiennent au même sujet - producteur et le travail syntaxique ne peut se comprendre en dehors des opérations sémiotiques que nous développerons par la suite.

Nous pouvons d'abord faire ressortir des allègements syntaxiques dans le passage de l'écrit standard à l'écrit soutenu :

- « *Henri qui est revenu de Paris, ...* » / « *De retour de Paris, Henri ...* »
- « *Henri [...] m'a dit que rien ne vaut le village ...* » / « *Henri m'a fait part de ses appréciations sur la ville par rapport au village.* »

Ses allègements syntaxiques peuvent se parler en termes quantitatifs-moins de mots-mais aussi en termes qualitatifs-la structure relative (« *qui est revenu de Paris* ») est ressentie comme plus lourde que la structure prépositionnelle (« *De retour de Paris* ») -. Notre second exemple montre bien que l'allègement syntaxique ne peut se concevoir sans un approfondissement lexical : le verbe « dire quelque chose à quelqu'un » est remplacé par « faire part de quelque chose à quelqu'un ».

La concision

La concision suppose un travail de condensation du sens, de synthèse du sens pour atteindre la brièveté, autrement dit nous passons d'un ensemble de mots à quelques-uns seulement, équivalents du point de vue du sens mais allégés syntaxiquement. Prenons deux exemples de discours rapporté indirect.

Exemple 2 : « Pour ou contre le train », *Prétextes 2*.

(« *C'est décidé ? Vous partez vraiment ?* »)

« *Jacques demande à André si c'est décidé, s'ils partent vraiment.* »

Ceci peut s'exprimer plus brièvement en présupposant un savoir à Jacques :

« *Jacques demande confirmation à André de leur départ.* »

Exemple 3 : « Une dame qui prend son temps », *Prétextes 2*.

(« *Attendez, je vais voir si c'est possible.* »)

« *L'employé de la SNCF a demandé à la dame d'attendre puis a ajouté qu'il allait voir si cela était possible.* »

De façon plus concise, cela peut donner :

« *L'employé de la SNCF a demandé à la dame de patienter pour pouvoir vérifier.* »

La précision et les implicites de la situation

La précision suppose, à la différence, un travail d'apport d'informations complémentaires (explicitations des implicites de la situation) mais également un meilleur choix lexical compte tenu des circonstances du discours. Notre passé scolaire nous a laissé quelques souvenirs sur le travail de rédaction et des mots à éviter à cause de leur imprécision : faire, avoir, être, dire. Ce travail de précision peut permettre de singulariser la situation envisagée.

Exemple 4 : Apport d'informations sur les implicites de la situation.

« *Henri, il revient de Paris ; i m'a dit : tu sais, rien vaut le village, ici au moins, t'es tranquille. La ville, c'est pas beau.* »

Ceci pourrait donner en Français écrit en y ajoutant des explicitations de la situation :

« *De retour de Paris, Henri a vanté les avantages du village où au moins on vit tranquillement. Il trouve, en revanche, la vie en ville insupportable.* »

On pourrait préciser les implicites articulés à cette “*tranquillité*”: rythme de vie plus lent, environnement paisible, etc. On pourrait également préciser les implicites articulés à “*insupportable*” : rythme de vie plus rapide, état de nervosité, etc. Ces précisions réfèrent à des connaissances socio - culturelles sur la vie à Paris et dans un village de province.

Exemple 5 : “Une dame qui prend son temps”, *Prétextes 2*. Il s’agit là d’un choix lexical plus pertinent.

Dans l’avant-dernier exemple, le choix de *faire patienter* la dame est un choix pertinent compte tenu du rapport semi - professionnel entre l’employé et la dame. L’interprétation de “*attendez !*” ne se fera pas du côté de l’ordre mais de la demande. De plus, cette attente est motivée par la recherche nécessaire pour répondre correctement à la dame.

La complémentarité des opérations

Il convient enfin de relier les opérations de la concision et de la précision que nous avons présentées séparément pour la clarté de l’exposition. Ces deux opérations sont le plus souvent complémentaires car, si l’une a pour but de condenser du sens ou de l’expérience (si l’on envisage un véritable travail de production), l’autre a celui d’apporter les éclairages situationnels pour favoriser la compréhension des synthèses de sens effectuées (concision).

Nous illustrerons cette complémentarité des deux opérations par un discours commentatif d’une étudiante allemande. Elle commente, dans la première partie de son devoir, la *valorisation* d’un appartement. L’opération de *concision* est donc l’opération initiale, les opérations de *précision* suivent en prenant appui sur les différents contextes textuels.

Exemple 6 : partie de commentaire (S. Hermens, 1991) à propos du dialogue “M. Durand visite un appartement”, *Prétextes 2*.

“L’agent immobilier qui montre l’appartement à M. Durand utilise deux méthodes pour convaincre son (futur ?) client : Premièrement, il essaie de valoriser l’appartement au maximum, une attitude que l’on pourrait considérer comme propre au métier. Deuxièmement, il utilise des phrases directives pour faire agir M. Durand de façon à forcer son acceptation.

Ici nous traiterons le premier aspect, notamment la valorisation. Le premier moyen que l’agent utilise dans ce but consiste en l’usage des adjectifs qualificatifs.

Dans le troisième discours, il remarque que “*la vue est splendide, imprenable et même aérienne*”. L’adjectif “*splendide*” souligne la luminosité, “*imprenable*” renvoie à la bonne situation en hauteur, qui permet une vue que rien ne peut prendre, “*aérienne*” signale le fait qu’il s’agit d’une vue grande et large.

Selon l’agent, la cuisine est très “*fonctionnelle*”. Dans la mesure où nous savons qu’il s’agit d’une petite cuisine. “*Fonctionnelle*” devient un adjectif laudatif. Cette cuisine est aménagée de telle façon qu’il n’y a ni perte d’espace, ni de temps : tout se trouve à portée de la main. »

ACTIVITES

Activité 1 : Les paragraphes ci-dessous contiennent tous des phrases trop longues et des lourdeurs dans l'expression. Réécrivez ces phrases en les allégeant. Vous pouvez si vous le voulez écrire des phrases plus courtes.

Ce genre d'activité peut se pratiquer à partir d'extraits de copies d'étudiants où les phrases sont trop longues et trop lourdes (Paragraphe 3). La solution n'est pas de faire des phrases courtes à tout prix mais d'alléger la syntaxe et de parvenir à une bonne expression du sens.

Paragraphe 1

« Les médecins disent que quand on se fait maigrir sans être surveillé par un docteur, c'est dangereux car un amaigrissement brutal peut avoir des effets néfastes sur l'organisme comme la nervosité, l'insomnie et même des troubles cardiaques. Beaucoup de jeunes femmes et de femmes ignorent ces choses et suivent un régime inconsidérément mais il faut reconnaître que les magazines féminins diffusent largement cette information. »

Paragraphe 2

« Je crois que quand la police municipale est arrivée sur les lieux la situation était déjà irréparable car il était arrivé un incident horrible et je m'en souviens précisément : un jeune voyou avait frappé à coups de bâton un homme d'un certain âge qui se promenait par là, qui regardait la scène et qui ne faisait rien de mal, ce qui a provoqué la colère de la foule des badauds et déclenché la bagarre. »

Paragraphe 3

« Nous partageons en partie la pensée de Aristote quand il dit : « Quand on a beaucoup d'amis, on n'a aucun ami », là, il veut nous dire que le fait d'avoir plein d'amis tout autour de nous, cela ne les rend pas forcément de vrais amis alors c'est pourquoi Aristote a dit cela car les vrais amis, on ne les trouve pas tous les jours, surtout pas maintenant parce que les gens de nos jours ont beaucoup changé par rapport aux gens d'avant. De nos jours, on trouvera des gens qui nous fréquentent presque tous les jours, ils sont bien gentils avec nous et on les appelle des amis mais en vérité, ils sont très loin de « l'amitié », et ce qui nous le prouve : dès qu'on est dans un problème, ils partent le plus vite possible et ils ne restent pas là pour nous, mais nous ne généralisons pas tout le monde car il y a toujours des exceptions. »

Activité 2 : Remplacez le verbe « *faire* » par un verbe plus précis.

Cette précision, de type socioculturel et non linguistique, présuppose que les autres éléments de la phrase orientent vers le choix du verbe. Le contexte est ici phrastique. C'est un exercice relativement facile qui donne une bonne idée du

travail de remédiation que l'on peut mettre en œuvre à partir des copies des élèves ou des étudiants.

1. Le menuisier fait une commode.
2. L'architecte fait les plans de la maison.
3. Pierre fait 1, 85 m.
4. Cette année nos vignes ont fait 300 hectolitres à l'hectare.
5. Le sportif fait une bonne prestation.
6. Il a fait une grosse erreur.
7. Vous avez fait le programme du festival.
8. Le cheval et son cavalier ont fait un parcours sans fautes.
9. Un livre et deux cahiers. Ca fait 12 euros.
10. La Peugeot 206 fait 7 litres aux 100km.

Activité 3 : Travaillez précision et concision en remplaçant les verbes « *dire* », « *répondre* », « *ajouter* », et parfois « *demander* » par des verbes plus précis parmi la liste proposée. Pour une meilleure compréhension de la situation, nous donnons d'abord à lire le dialogue de base.

Telle qu'elle se présente, cette activité est facilitée par le découpage du dialogue en actes de parole et par la proposition de verbes de communication les exprimant. Il convient d'établir une progression menant vers une autonomie plus grande de l'étudiant où il aurait à découper les paroles, à rechercher le vocabulaire et à effectuer la transposition. Cette activité est possible avec des articles de journaux non-narratifs. C'est un exercice difficile car il présuppose une interprétation des paroles.

Une dame qui prend son temps (Prétextes 2)

Les verbes de remplacement devront être choisis par les verbes suivants : demander poliment, préciser, vérifier, rassurer, affirmer, suggérer, presser, riposter, se moquer, insister, refuser, expliquer, demander de patienter, vouloir savoir, donner l'idée, répliquer, rétorquer.

Au bureau des réservations : Une dame (D) un monsieur (M) l'employé (E)

D- Je voudrais réserver une place pour Marseille, par le train de 21 heures, samedi. Une première côté couloir.

E- Attendez, je vais voir si c'est possible.

D- Ce sera long ?

E- Non, voilà ... Ah ! côté couloir, c'est impossible ; il ne me reste qu'une place côté fenêtre.

D- Pas question ! Je crains les courants d'air !

E- Vous n'aurez qu'à fermer la fenêtre ...

D- Mais si quelqu'un l'ouvre ...

M- Dites-donc Madame, si vous vous décidez ? A la vitesse où vous allez, votre train sera parti avant que vous n'ayez votre réservation !

D- Monsieur, je vais faire un voyage de dix heures. J'ai le droit, il me semble, de l'effectuer dans les conditions qui me conviennent !

M- Bien entendu, chère petite Madame ! Mais en revanche, rien ne vous autorise à bloquer le guichet. Je suis pressé moi !

D- Il fallait venir plus tôt ! On est encore en république, non ? Si je préfère une place côté couloir, c'est mon droit le plus strict ! C'est un monde ça ! ... Et dans un compartiment non-fumeurs, il n'y a rien ?

E- Si, il reste une place côté couloir.

D- Eh bien, voilà ! Avec un peu de bonne volonté et de patience ... Bon, je la prends. Voilà, Monsieur, c'est fait ! J'espère que vous trouverez une place vous aussi !

M- ... Si possible ailleurs que dans votre compartiment ! Je ne crains pas les courants d'air, moi, mais plutôt les gens de votre espèce !

D- Oh !

Transposition des neuf premières paroles

Une dame dit poliment à un employé qu'elle voudrait réserver une place pour Marseille, par le train de 21h, samedi. Elle ajoute une place en première du côté du couloir.

L'employé lui dit d'attendre, qu'il va voir si c'est possible.

La dame lui demande si cela sera long.

L'employé lui répond que non, que c'est impossible du côté du couloir. Il ajoute cependant qu'il lui reste une place du côté de la fenêtre.

La dame lui répond sèchement par la négative. Elle ajoute alors qu'elle craint les courants d'air.

L'employé lui dit que la solution est de fermer la fenêtre.

La dame dit à l'employé que quelqu'un peut dans ce cas ouvrir la fenêtre.

Un monsieur, derrière elle, irrité, lui dit de se décider rapidement. Puis il lui dit de façon ironique qu'à la vitesse où elle va son train sera parti avant qu'elle n'ait sa réservation.

A cela, la dame lui répond qu'elle va faire un voyage de 10 h, et qu'elle a le droit, selon elle, de l'effectuer dans les conditions qui lui conviennent.

Activité 4 : Transposez les paroles des personnages de ce dialogue tiré de la méthode *Connexions 2*, 2004 (p. 136).

Ici, tout le travail est à faire par l'étudiant, il a à comprendre l'arrière-plan culturel, à effectuer le découpage des paroles et à trouver les verbes de communication qui lui permettront de transposer.

Sujet : Vive Noël !

Delphine : - Noël ? Ah ! moi, je déteste ! C'est devenu la fête du commerce. Il faut courir dans les magasins acheter des cadeaux pour toute la famille, il faut admirer les décorations des villes et puis surtout, il faut manger, s'empiffrer, même : le foie gras, la dinde, les marrons ... Beurk !

Caroline : - Ah ! bon ? Tu n'aimes pas Noël ! Mais c'est une belle occasion de se retrouver en famille, de se faire des cadeaux ... Et puis, c'est avant tout une fête religieuse, ne l'oublions pas !

Loriane : - Entièrement de ton avis. Delph oublie que Noël est la fête de la naissance de Jésus. C'est agréable de se retrouver en famille pour célébrer cette naissance.

Mathilde : - Je n'en reviens pas ! Vous attendez Noël pour vous réunir en famille, faire un bon repas et vous offrir des cadeaux ? On peut faire ça n'importe quand, il me semble !

Léna : - Il n'y a pas de doute là-dessus. Mathilde a raison et la dimension commerciale que Noël a prise depuis quelques décennies est insupportable. C'est d'ailleurs le cas de toutes les fêtes créées ou développées par la société de consommation : fête des pères, fête des amoureux et maintenant Halloween qui ne fait partie d'aucune tradition !

Francis : - J'ai du mal à le croire : on parle de Noël, on se dispute sur le petit Jésus, la crèche, la dinde, alors qu'on est bientôt en été ! Parlons donc du 14 juillet !

Loriane : - Mais oui ! Voilà une excellente idée !

2.3.3 Le choix des mots : précision

Style par Michel Serres (Février 1998)

« Dans la bouche des gens de mer, il existe quinze mots pour ce que les terriens appellent une corde ; la chose que les ignorants du bois et du fer dénomment une poutre, les couvreurs et les charpentiers la désignent par dix termes au moins ; ainsi, les ardoisiers, motoristes, jardiniers, vétérinaires, etc., usent chacun d'un vocabulaire luxuriant et précis, souvent superbe, pour décrire les outils et les objets de leur métier. Ne parlons pas des sciences, dont la fonction cognitive gît, souvent, dans leur syntaxe et leur terminologie.

Soit donc un récit où le héros lie une poutre avec une corde. Cette phrase paraît simple, mais n'exprime qu'une abstraction, car ces deux objets n'existent pas. Que le bosco ou le grutier capelle une manœuvre à un mât ou un arbalétrier à une élingue, à la bonne heure : les praticiens connaissent ces tours, les seuls dits à bord ou en chantier. Mais alors, les lecteurs vont crier que, dans cette nouvelle, ils doivent sans cesse recourir au dictionnaire ! Ce disant, se rendent-ils compte qu'ils déclarent le concret rare et l'abstrait accessible ?

[...] Le « bon » écrivain parle donc marine en mer, maçonnerie au pied du mur, chirurgie en salle de garde, philosophie à la Sorbonne ... et leur somme dans ses livres. »

Dans cet article, M. Serres établit une relation étroite entre vocabulaire et style et inverse, de façon surprenante, la préconception du concret et de l'abstrait pour ce qui est des mots « *poutre* » et « *corde* ». Il en irait de même pour « *dire* » et « *conseiller* » pour ce qui concerne un conseiller en clientèle dans une banque ou un organisme de crédit. Ce qui était abstrait pour les gens de métier devient concret et vice-versa pour les autres. Par ailleurs, il nous transmet le fait que l'écrivain doit faire corps avec les mots des divers métiers qu'il s'approprie pour faire œuvre littéraire.

Cette question de la relation entre vocabulaire et style sera au premier plan de cette partie, parce que nous pensons que les mots ne représentent pas seulement un apprentissage de la précision, mais un véritable travail d'incorporation. Toutes les règles conventionnelles du bon usage, de la nécessaire unification du vocabulaire, etc. ne modifieront pas le fait que l'emploi des mots relève d'une disposition d'esprit, que nous appellerons une « configuration paramétrique » (Coïaniz, 1981b), disposition qui en constitue le fondement affectivo-rationnel, affectivité et rationalité liées car nous ne pouvons séparer corps et esprit. Cette disposition d'esprit est nourrie d'une relation imaginaire entre producteur et destinataire, d'une intentionnalité plus ou moins affichée dans la mise en discours. Nous pensons distinguer un apprentissage de la précision, qui relèverait d'une linguistique du discours fondée sur une approche rationnelle des paramètres de la situation, d'un apprentissage de la « précision » qui relèverait, à la différence, d'une linguistique du discours fondée sur la subjectivité. Commençons donc par rendre compte du choix des mots en situation (rappel de ce qui a été déjà dit), avant d'en venir à celui des mots subjectivement.

Le choix du mot en situation

Il est bien évident que le contexte situationnel explicité joue un rôle non-négligeable dans le choix que l'on peut faire des mots adéquats. C'est la raison pour laquelle de nombreux exercices de vocabulaire, conçus dans des méthodes d'enseignement, prennent pour base la synonymie de certains mots, ou la substitution de mots trop fréquents et par là imprécis. C'est souvent le cas de mots ou expressions appartenant au français oral courant, ou au français standard

comme « chose », « gens » et « personne », « avoir », « faire », « mettre », « dire », « Il y a ». Le choix des mots suppose un travail de prise en compte du contexte situationnel et des paramètres explicités dans ces phrases. Prenons un exemple d'emploi du verbe « dire ».

Exemple 1

« Jacques m'a dit sa leçon avant de partir pour le lycée. »

Remarques

Le choix d'un verbe plus précis que le verbe « dire » dépend de l'examen des paramètres contenus dans la phrase : du statut de Jacques (lycéen), des devoirs du lycéen qui ont trait à la leçon (apprendre, réviser, connaître, réciter, etc.), des pratiques du lycéen, du moment (avant de partir pour le lycée), du lieu d'activités (le lycée), de la personne qui est là pour écouter la leçon, etc. Autrement dit, la précision est articulée à l'activité, au moment, à la personne qui vérifie la connaissance de la leçon, d'où la proposition qui nous vient à l'esprit est celle de « réciter sa leçon ».

Si nous pensons que ces exercices ont leur raison d'être, du point de vue de l'acquisition du vocabulaire grâce à l'acquisition des mots en contexte phrastique, autrement dit grâce aux paramètres explicités dans la phrase, il n'en demeure pas moins que cette approche est limitée : elle semble laisser entendre que le choix des mots dépend de la situation et non du producteur lui-même. Nous voulons dire par là qu'il ne s'agit pas seulement d'effectuer un déplacement des paramètres situationnels explicités dans la phrase vers ceux restés dans les implicites de la situation de production / interprétation.

Le choix du mot : signe d'une subjectivité

Il nous paraît intéressant de noter que le choix ne dépend pas seulement de la situation, mais aussi de la subjectivité, en ce sens que le producteur de discours, d'une part, ne peut pas expliciter tous les paramètres de la situation, d'autre part, veut laisser volontairement dans l'ombre certains implicites. Nous risquons alors de nous retrouver dans la situation de devoir remettre en question certains aspects du premier point.

Ce deuxième point devrait s'intituler : « Et si l'adjectif « beau » était un mot précis ? ». Nous voulons signaler par là le fait que le choix des mots est arrimé à un sujet-producteur et non pas seulement à un contexte rationalisé en termes paramétriques. Dans cette perspective, on pourrait, par exemple, montrer que le mot le plus banal peut faire l'objet d'un choix, même s'il n'a rien de vraiment précis. Le mot ne serait plus alors commandé par un contexte objectivé qui échapperait au sujet, il proviendrait d'une certaine mise en jeu du sujet-producteur : il ne s'agirait plus de la précision d'un mot mais d'un « sujet qui se précise ». Cette conception reviendrait à dire que nous ne vivons pas dans un rapport de maîtrise complète aux mots, et que les mots rendent compte d'une disposition d'esprit individuelle dans une situation donnée.

Exemple 2

« Il n'est pas allé à son travail : il a des rhumatismes. »

Remarques

Nous aurions très bien pu comme précédemment remplacer le verbe « *avoir* » peu précis par un verbe plus précis comme « *souffrir* », mais le remplacement de ce verbe sur la base du signifiant stylistique « précision » aurait constitué une sorte de devoir qui ne rendrait pas compte des fondements du choix des mots. Si nous nous situons dans une perspective subjective, nous dirons que les deux mots existent dans l'esprit du sujet et que le choix de l'un ou de l'autre n'est pas affaire de négligence ou de précision, mais affaire d'intentionnalité, de pertinences subjectives. Le verbe « *avoir* » peut avoir été utilisé par le sujet - producteur pour marquer une *distance peu affective* avec le malade. Par contre, le verbe « *souffrir* » aurait pu laisser poindre le signe qu'une *relation plus compatissante* existait entre le producteur et la personne référée.

Conclusion

La conclusion que nous voudrions tirer ne nous paraît pas entrer en contradiction avec la conception du concret et de l'abstrait à laquelle aboutit M. Serres. De la même façon que lui, nous pourrions dire que le verbe « *avoir* » est abstrait, et que le verbe « *souffrir* » est concret, abstraction et concrétisation qui n'ont de sens que par rapport à un sujet donné dans des dispositions précises.

Il convient, donc, maintenant, de faire ressortir l'idée que le travail de précision, que nous avons envisagé précédemment, est davantage de nature pédagogique. Il constitue néanmoins un travail stylistique non-négligeable, mais il ne peut en aucun cas échapper au travail subjectif que le producteur effectue quand il choisit ses mots en fonction de pertinences qui lui sont propres.



ACTIVITES

Ce sont des activités faciles dans la mesure où il s'agit de substituer un mot par un autre en tenant compte du contexte phrastique. Elles sont données ici à titre d'exemple de travail systématique afin d'aider les enseignants à composer eux-mêmes leurs propres activités. Il est bien entendu que le travail devra également être fait à partir des productions des étudiants eux-mêmes et on peut imaginer la création d'une activité de remédiation, dans une phase de production écrite, qui proposerait aux apprenants des séries de phrases à améliorer tirées des devoirs qui viendraient d'être rendus.

La quatrième activité est plus difficile parce qu'elle demande d'imaginer des contextes de communication où s'expriment des intentionnalités différentes. Il s'agit de faire prendre conscience de la valeur subjective des mots et du fait que le critère précision / imprécision n'est pas indépendant du sujet qui écrit. Cette activité présuppose la connaissance des paires de mots.

Activité 1 : Remplacez le mot « *chose* » par un terme plus précis et construisez l'analyse paramétrique qui conduit à ce nouveau choix.

1. Que tu mettes ou non ta casquette, c'est une chose sans importance.
2. L'attention est une chose bien utile à l'enfant.
3. Ce film comique est une chose bien divertissante.
4. Cette commode est une belle chose.
5. Frapper plus faible que soi est une chose répréhensible.
6. Elle rassemblait les diverses choses nécessaires à la composition de ce plat.
7. Le mécanicien a apporté toutes les choses indispensables à son travail.

Activité 2 : Remplacez le verbe « *mettre* » par un verbe plus précis et construisez l'analyse paramétrique qui conduit à ce nouveau choix.

1. Par inattention, il mit la main sur la cocotte - minute et se brûla.
2. Il a mis tout son argent dans des actions boursières.
3. Elle a mis ses plus beaux vêtements pour aller au baptême de son fils.
4. Tu mettras le cheval marron à la grande charrette.
5. J'ai soif, mets un peu de bière dans mon verre.
6. Ces feuilles ne peuvent servir à rien, mets-les à la poubelle.
7. Emporte ce sac et mets-le chez M. Pain.
8. Il mit la clé dans la serrure et ouvrit la porte d'entrée.
9. Il met trop de temps à se préparer.

Activité 3 : Remplacez le verbe « *dire* » par un verbe plus précis et construisez l'analyse paramétrique qui conduit à ce nouveau choix.

1. Dites-moi avec précision ce que je dois travailler.
2. Mon partenaire habituel m'a dit : « *Pourras-tu venir samedi jouer au tennis à l'ASPTT ?* »
3. « *Hue ! Hue !* » disait le charretier.
4. Si tu es sage, je te dirai l'histoire de Blanche Neige.
5. Comme on lui disait qu'il ne travaillait pas suffisamment, il dit : « *je travaillais douze heures par jour !* »
6. – *Pourriez-vous dire la table de 7 ?*
7. La tragédienne disait à ce moment la déclaration d'amour de Phèdre.
8. « *Et si je venais t'aider ce soir ?* » dit-il.

Activité 4 : A partir de cette variation d'emplois, l'un considéré comme précis, l'autre comme imprécis, vous envisagerez des situations de production / interprétation qui permettent de comprendre les deux emplois, tous les deux précis pour le sujet-producteur. Les diverses phrases ont été empruntées au même auteur.

1. Le buraliste se hâte de servir les gens / les clients parce qu'ils sont pressés.
2. Cette pièce est d'un comique irrésistible ; pendant toute la représentation, les gens / les spectateurs rient aux éclats.
3. Je me suis inscrit à la FNAC; les gens / les adhérents de ce magasin jouissent de nombreux avantages.
4. Elle a cinquante ans et en avoue trente-cinq ; cela / cette coquetterie fait sourire ses amis.
5. Sur le flanc de la montagne, il y a / est perché un vieux village.

6. Dans la foule nombreuse il y eut / se répandit une rumeur.
7. Sur le sable sec de la plage, il y a / sont allongés des amoureux.
8. « *Non* », dit-il / murmura-t-il, si bas que je l'entendis à peine.
9. Pendant la leçon, Paul faisait / dessinait des portraits sur son cahier de brouillon.
10. Ne laisse pas traîner tes dossiers, mets-les / range-les sur ton étagère.

2.3.4 Quelques habitudes stylistiques de l'écrit universitaire

Il convient de rappeler un certain nombre de ces habitudes conventionnelles - dont les effets sont souvent attendus - qui peuvent être utilisées dans les dissertations, essais, commentaires, etc. Nous insisterons sur quelques-unes d'entre elles, à savoir les habitudes énonciatives qui tentent de régler le problème de l'emploi du "je", les habitudes d'évitement de la répétition, les habitudes de l'allègement démarcatif et celles de l'unification langagière. Certaines de ces habitudes sont évidemment contradictoires avec celles de l'oralisation de l'écrit qui suppose une inscription dans la situation de communication orale (cf. 2.3.6).

L'évitement du "JE"

Il n'est pas possible d'entamer cette analyse sans parler de la question des traces de l'énonciation du producteur dans le discours (Benveniste 1966). La tradition scolaire nous a orientés vers une éviction systématique, dans les écrits interprétatifs ou argumentatifs, de la première personne. Il est rare de rencontrer également cet emploi personnel dans les écrits journalistiques. Absence qui prouve bien les conséquences d'une culture dans la production des discours. Si on y regarde de plus près, il est bien difficile de remonter aux raisons pertinentes de cette éviction. Il ne faut pas confondre la subjectivité avec l'indice personnel "Je". Il ne faut pas croire non plus que cet emploi va de pair avec une sorte d'impressivité, signe de l'incapacité du producteur à ancrer sa parole dans les faits et les opinions. Mais il convient de constater que cette éviction est plutôt à prendre comme une consigne pour éviter de s'impliquer de façon trop voyante dans le discours et pour travailler ses phrases. Cela a pour conséquence que tout producteur est conduit à rechercher des moyens linguistico - pragmatiques pour éviter l'utilisation de la première personne : l'utilisation de "Nous", de "On", des verbes impersonnels ou de la construction passive. Néanmoins, il convient de dire que des discours narratifs, d'engagement, de témoignage, etc. permettent l'usage de la première personne.

a) l'utilisation de "Nous"

L'utilisation de "Nous" permet à l'étudiant de s'impliquer dans son dire tout en y impliquant un autre qui peut être le lecteur. Cet indice personnel est celui qui est le plus proche du "Je" tout en conférant à son producteur une responsabilité partagée. On peut donc constituer un groupe producteur de discours (lui - lecteur) que nous retrouvons, par exemple, dans l'annonce du projet ou du plan :

"L'agent immobilier qui montre l'appartement à M. Durand utilise deux méthodes pour convaincre son client : Premièrement, il essaie de valoriser l'appartement au maximum, une attitude que l'on pourrait considérer comme propre au métier. [...]"

Ici nous traiterons le premier aspect, notamment la valorisation. Le premier moyen que l'agent utilise dans ce but consiste en l'usage des adjectifs qualificatifs." (Hermens 1991)

b) l'utilisation de "On"

L'usage de "On" est également possible dans les mêmes conditions que précédemment mais son statut d'« indéfini » donne la possibilité d'un éventail d'emplois plus large. On peut l'utiliser pour référer au producteur ou pour référer à autrui avec lequel on prend des distances. Par son statut grammatical, le "on" crée une plus grande distanciation que le "Nous".

- le "On" réfère au producteur

Ici, le "On" est utilisé dans une paraphrase de mise en question de la pensée d'un auteur critiquant le cinéma :

« L'auteur a sans doute raison d'être sévère vis à vis du cinéma car bon nombre de films ne sont que des produits commerciaux qui doivent rapporter aux producteurs de films. Si le cinéma n'est fait que pour satisfaire les goûts du public, sans contestation possible il n'est pas un art. S'il ne s'agit que de faire oublier au public les problèmes de la vie quotidienne, il ne peut être considéré comme un art.

Cependant il est difficile d'accepter sans réserve ce jugement sévère. Ne pourrait-on pas se poser la question de savoir si tous les films n'ont aucune valeur artistique ? »

- le "On" réfère à autrui / au producteur

On voit bien ici que l'auteur réfère en grande partie à une opinion publique, ce qui ne veut pas dire qu'il ne puisse pas / n'ait pas pu partager en partie cette opinion sur la chanson :

"On dit de la "musique légère" qu'elle est pauvre en texte (en comparaison de la poésie) et musicalement simplette. Or, la chanson est un genre cruel, souvent complexe, puisque ramassé - trois, quatre minutes au plus, pour tout dire - à l'extrême." (Mortaigne)

c) l'utilisation des verbes impersonnels

Les verbes impersonnels permettent de se dégager du problème de la marque personnelle de l'énonciateur et de s'orienter vers des modalisations de l'énoncé ("*il apparaît indispensable*", "*il n'est pas possible*", etc.). Celles du conseil, de l'obligation, etc. ouvrent souvent sur des constructions infinitives généralisantes et non implicatives pour le producteur et le destinataire :

*"C'est pourquoi, sans pour autant substituer l'un à l'autre, **il apparaît maintenant indispensable** de concentrer l'action publique sur le "créer mieux" plutôt que de tout miser sur le "créer plus"..." (Raffarin)*

*"En revanche, **il n'est pas possible** non plus de laisser cette école seule dans le maelström dans lequel elle se trouve aujourd'hui. Ce serait oublier qu'elle accueille des gamins sans espoirs, sans repères et sans limites. **Il faut** qu'elle s'ouvre à l'extérieur, recrute des gens pour épauler les enseignants, et surtout mette les parents dans le coup." (Cardo)*

d) la construction passive

La dernière possibilité discursive d'énonciation est d'utiliser des constructions passives qui mettent au premier plan l'objet de discours ("Le bruit"). Au lieu de dire "On a / nous avons toujours ressenti le bruit ...", l'auteur écrit :

"Le bruit a toujours été ressenti comme une nuisance majeure ; depuis Pline l'Ancien et Juvénal en passant par Boileau, la littérature en fait foi." (Crépeau)

Inutile de dire que cette possibilité énonciative présente de nombreux avantages puisqu'elle permet l'élimination de la marque personnelle définie ou indéfinie. En conséquence, elle permet un évitement et une variation stylistique.

L'évitement de la répétition

Une autre convention stylistique particulièrement française est celle d'éviter les répétitions lexicales dans la même page. Green la rappelle dans l'ouvrage cité en 2.3.1 (Le langage et son double, 1985):

"Ayant été en France, j'étais imprégné de toutes ces idées sur le style, j'en ai gardé quelques-unes, qui font partie de l'inconscient de l'écrivain ; j'en ai écarté beaucoup qui ne sont que des obstacles, mais toutes m'ont appris quelque chose. Dès ma jeunesse, j'acceptai le grand principe qu'il fallait sauter les phrases intermédiaires, selon le conseil de Montesquieu, et je pense toujours que c'est une chose excellente. Un autre principe que je suivais : éviter la répétition du même mot dans la même page. Cela semble étrange à des écrivains de langue anglaise."

Cette habitude a surtout pour finalité de faire en sorte que le lecteur-juge (professeur) ou le lecteur d'articles de journaux ne ressente pas de lourdeur à la lecture. S'il y a répétition, il faut qu'elle soit ressentie comme pertinente dans le contexte de son usage. Dans le cas contraire, le producteur projette une image dévalorisante à l'endroit du lecteur : style peu soigné, peu nuancé, peu agréable, méconnaissance de la substitution, etc. L'évitement de la répétition engendre dès lors la recherche de moyens paraphrastiques, anaphoriques, lexicaux afin de donner au style plus de précision, plus de légèreté et de ne pas provoquer des réactions négatives.

Les anaphores permettent de remplacer des mots qui ont déjà été utilisés par le producteur (cf. Salins et alii 1988 et Callamand et alii 1992). Il s'agit surtout de termes référentiels de type démonstratif (celui-ci, celui-là), de type numéral (le premier, le second, ce dernier), de type pronominal (le, la, en, etc.), de type verbal (le verbe "faire" pour remplacer un verbe d'action), de type possessif (son, sa, ses, etc.), de type relatif (qui, que, dont, etc.). Ces anaphores se substituent par conséquent aux mots que l'on ne veut pas répéter. Voici un texte utilisé ci - avant auquel nous allons retirer les anaphores :

L'**auteur** a sans doute raison d'être sévère vis à vis du cinéma car bon nombre de films ne sont que des **produits commerciaux**. Ces **produits commerciaux** doivent rapporter aux producteurs de films. Si le **cinéma** n'est fait que pour satisfaire les goûts du public, sans contestation possible le **cinéma** n'est pas un art. S'il ne s'agit que de faire oublier au public les problèmes de la vie quotidienne, le **cinéma** ne peut être considéré comme un art.

Cependant il est difficile d'accepter sans réserve le jugement sévère de **l'auteur**. Ne pourrait-on pas se poser la question de savoir si tous les films n'ont aucune valeur artistique ?

A travers cet exemple, nous pouvons percevoir les effets négatifs sur le style du passage. Ce passage est alourdi inutilement à cause de redites qui ne se justifient pas, dans la mesure où elles ne sont pas là pour éviter des ambiguïtés de sens.

Avec les paraphrases, nous quittons le champ de la grammaire pour entrer dans celui du lexique et de la reformulation. Il est sans doute vrai que l'observation de cette convention d'origine littéraire peut confiner à l'obsession (Green, 1985), il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de ne pas prendre en compte cet ancrage culturel. L'usage des paraphrases permettra d'esquiver complètement la répétition ou de l'amoindrir par des variantes lexicales de racine identique.

a) répétition atténuée

La paraphrase peut offrir une variante discursive qui évite la redite de mots ou de groupes de mots utilisés précédemment. L'auteur peut pourtant conserver un terme en changeant sa catégorie lexicale. Voici un exemple de répétition d'un groupe de mots (exemple 1) et de paraphrase érudite (exemple 2) avec variation morphologique. Signalons que la paraphrase est ici contractante (les deux positions) :

*"L'auteur peut assurer la **défense** du propos d'autrui soit de façon directe en rejetant toute critique, soit de façon plus indirecte en objectant / réfutant les critiques dont il est l'objet. Nous allons prendre deux exemples pour illustrer la façon directe et indirecte d'assurer la défense des propos d'autrui."*

*"L'auteur peut assurer la **défense** du propos d'autrui soit de façon directe en rejetant toute critique, soit de façon plus indirecte en objectant / réfutant les critiques dont il est l'objet. Nous allons prendre deux exemples pour illustrer ces deux positions défensives."*

b) répétition évitée

La paraphrase qui peut se construire, par exemple, sur leur dénominateur commun permet d'éviter totalement la répétition. Dans l'exemple suivant, il est possible de se passer de l'adjectif "*défensif*" et de le remplacer par "*opposé*".

Les procédés lexicaux et rhétoriques

Les procédés lexicaux et rhétoriques représentent évidemment d'autres moyens d'éviter la répétition de mots identiques. Nous n'avons pas l'intention de développer longuement, ici, tous ces moyens qui sont à notre disposition pour éviter les répétitions. Il convenait cependant de signaler au moins la synonymie. Ce procédé fonctionne sur la substitution du mot lexical de catégorie grammaticale identique : verbe pour verbe, nom pour nom, adjectif pour adjectif, etc. Comparons :

"La synonymie représente évidemment un autre moyen d'éviter la répétition de mots identiques."

"La synonymie est bien sûr une autre façon d'esquiver la répétition de mots semblables."

L'allègement des marques démarcatives

Nous avons de même noté, dans les discours de presse commentatifs (interprétatifs ou argumentatifs), que les auteurs évitent le plus possible l'appareillage démarcatif qui permet d'établir les actes de combinaison entre deux ou trois éléments : "d'une part" et "d'autre part" par exemple. Il faut sans aucun doute reconnaître que ces marques peuvent s'avérer inutiles, dans certaines conditions, pour des raisons qui peuvent, bien sûr, être éditoriales (le journaliste est tenu de respecter un certain nombre de mots), mais aussi stylistiques. En effet, l'auteur peut se servir d'une marque sur deux pour alléger le style de ces phrases.

a) Stasi, dans l'article « Non, nous ne regrettons rien », utilise "tout d'abord" pour signaler le premier risque pris par sa formation politique vis-à-vis de leur devoir d'opposants au gouvernement (traîtrise) mais non "ensuite" pour le second.

*"Le risque, tout d'abord, d'apparaître, aux yeux de certains, comme des traîtres à notre devoir d'opposants, comme des complices du pouvoir.[...]
C'est consciemment ainsi que nous avons assumé le risque de ne pas être suivis par beaucoup d'électeurs...."*

b) Durieux, dans son article « Le rassemblement de tous les modérés », signale "la seconde attitude" que pourrait avoir l'ex - majorité à l'égard du pouvoir mais non la première.

*"Dès lors deux attitudes sont possibles pour l'ex-majorité : mener un combat frontal, conduire une guerre d'usure, pratiquer la surenchère pour empêcher le gouvernement d'agir.[...]
La seconde attitude consiste à mener une opposition constructive et à rechercher loyalement les conditions qui permettraient à la France d'être gouvernée."*

De façon générale, on pourrait dire que cette habitude stylistique a pour but d'éviter les lourdeurs, et de construire une image de lecteur ayant la capacité de compléter le travail tout en comprenant les motifs de ces élisions. Il faut néanmoins dire que ces élisions peuvent provoquer des effets inverses dans la mesure où l'auteur oblige le lecteur à faire une partie du travail de démarcation. On pourrait aller beaucoup plus loin dans l'allègement de la production des démarcations discursives que représentent les annonces de parties, les bilans partiels ou transitions. L'extension de cette pratique / stratégie dans le domaine universitaire peut constituer également un risque. Les allègements sont donc des paris que l'on peut perdre si on ne prend pas de précautions au préalable. Evidemment, le champ pédagogique n'est pas tout à fait celui de l'information et de la littérature.

L'unification langagière

Jusqu'à présent, nous avons surtout axé nos habitudes stylistiques antécédentes sur des pratiques d'évitement afin de travailler le style pour des motifs de plaisir textuel. Nous voudrions maintenant aborder une dernière habitude qui semble aller d'elle-même, c'est celle qui consiste à constituer une homogénéité langagière (lexicale et syntaxique). Celle-ci permet de donner l'image aux lecteurs d'une bonne maîtrise langagière (registres de langue). On peut penser en effet que si un journaliste ou un étudiant ménage dans ses discours écrits des alternances de français écrit, français écrit oralisable et de français oral familier, il y a une grande probabilité pour qu'il soit vu de façon dévalorisée.

Bien évidemment, il est tout à fait possible d'observer des utilisations de lexique familier à l'écrit. Mais cette utilisation doit entrer dans une intention stratégique qui soit interprétable grâce à une explicitation suffisante. Voici l'exemple d'un fragment de discours où l'auteur veut dévaloriser un quota de chansons françaises sur les radios :

*"La loi sur le quota de 40 % de chansons **franchouilles** imposé à toutes les radios est à la fois **bête et méchante**, comme l'est toute censure. Elle est bête parce qu'elle feint de croire que, pour faire boire un âne qui n'a pas soif, il suffit de lui donner un coup de pied **au cul**..."* (Dupuy, « Bête et méchant »))

Si on peut comprendre les raisons qui poussent l'auteur à utiliser ce langage à la fois péjoratif ("*franchouilles*"), familier ("*bête et méchante*") et vulgaire ("*au cul*"), il n'en demeure pas moins que la stratégie de dévalorisation de la fameuse loi peut en partie échouer à cause de l'hétérogénéité langagière qu'il élabore volontairement. A chaque fois qu'un discours écrit présente des fractures langagières de cette sorte, il peut entraîner des réactions négatives qui nuisent à l'image de son auteur.

De la même façon, les structures que nous allons répertorier, admissibles à l'écrit, pour favoriser la mise en paroles ne sont pas, en tant que telles, des structures adaptées aux discours universitaires écrits. Toutes ne sont pas dans ce cas : on peut penser en particulier aux structures hypothétiques. Mais les structures emphatiques, et un trop grand abus des structures interrogatives peuvent conduire à des effets tout aussi négatifs que précédemment.

Conclusion

La plupart des pratiques examinées concouraient en grande partie au même but : la recherche du plaisir du lecteur. Remarquons que cette tentative s'appuie sur des conventions venues de notre tradition littéraire, tradition qui exerce des contraintes d'écriture pouvant paraître exagérées, aux yeux d'un producteur d'une autre langue, mais qui sont néanmoins formatrices de notre apprentissage du style et de notre perception de lecteur. Nous avons surtout mis en relief des habitudes d'évitement (le "Je", la répétition de mots, la lourdeur de certaines marques, les fractures langagières) constitutives de nos pratiques discursives et de nos critères d'appréciation. Il convenait de les expliciter, pour les faire entrer dans la variété des rituels à mettre en place, pour tenter d'influencer le lecteur sur la base d'un jeu de reconnaissances fondées sur des implicites stylistiques et culturels.

ACTIVITES

Activité 1 : Evitez l'emploi du "je" dans le texte suivant. Utilisez les évitements qui vous semblent les plus adaptés pour rendre le texte admissible dans un écrit universitaire.

Cette activité est facile dans la mesure où elle a pour objet de substituer <je> par d'autres indices personnels plus recevables à l'écrit.

"Il faut distinguer entre le Français oral courant du Français écrit courant ou soutenu. La distinction que je fais repose à la fois sur des critères de temporalité, d'organisation de la phrase, mais aussi de vocabulaire adressé à des destinataires donnés.

Je peux dire, tout d'abord, que la temporalité de l'oral n'est pas celle de l'écrit : à l'écrit, j'ai le temps d'organiser rationnellement mes phrases alors qu'à l'oral, je dois concevoir ma phrase tout en parlant.

- Ex. oral : "Les bagnoles, ça m'intéresse pas".
- Ex. écrit : "Les voitures ne m'intéressent pas".

La deuxième différence que je peux faire est que l'organisation de la phrase dépend de la temporalité de conception de cette phrase. A l'oral, je pose un thème de parole ("les bagnoles") et je dis quelque chose à ce propos ("ça m'intéresse pas"). A l'écrit, je pose un sujet grammatical ("les bagnoles") et j'accorde le verbe avec le sujet ("ne m'intéressent pas").

Enfin, je dois préciser que le vocabulaire dépend souvent des relations que j'ai avec les personnes à qui je parle ou à qui j'écris. Dans les deux cas, je peux être familier (conversation, lettre...), je peux utiliser un Français écrit courant ou soutenu (à l'oral ou à l'écrit). C'est pour cette raison, je pense, que le Français écrit à l'université n'admet pas certaines habitudes de l'oral courant :

- ça > cela
- des fois > parfois
- Et puis > puis (ou) et (mais non les deux)
- je sais pas > je ne sais pas"

Activité 2 : En déplaçant le contexte de production de ce discours oral vers un contexte écrit (compte-rendu par exemple), cherchez à alléger les marques démarcatives qui permettent au lecteur de se situer. De plus, envisagez les évitements du "je" et ceux des répétitions qui permettront à ce discours d'être davantage recevable à l'écrit. Concevez une conclusion dans le même esprit. Réécrivez ce discours.

Cette activité est plus difficile que la précédente parce que le déplacement vers un contexte de production écrit entraîne des conséquences multiples qui sont précisées ci-dessus. Il est possible de mettre en place cette activité dans le passage

d'une production orale (type exposé) vers une production écrite. Ce passage d'un mode de production à un autre conduit à des adaptations qui sont intéressantes à étudier.

"Mesdames, messieurs, je m'appelle Cécile Dubois. Je travaille au CREP (centre de recherche économique sur l'épargne). J'aimerais développer le thème de l'épargne mais plus particulièrement celui de l'épargne logement.

D'abord, je traiterai du comportement de l'épargne et des épargnants, ensuite je traiterai de l'épargne-logement comme facteur d'équilibre instable.

Déjà, depuis plusieurs années, on peut constater, premièrement, une progression de l'épargne et plus particulièrement des comptes logement (CEL) et plans logement (PEL). Déjà en 1987, on note une évolution de 20,6 % du nombre de PEL et de 10,4 % de CEL. Les PEL augmentent donc beaucoup plus vite que les CEL. Le fait que les PEL augmentent plus vite que les CEL est très compréhensible : on peut se rendre compte que les taux d'intérêt depuis 1982 baissent moins vite sur les PEL que sur les CEL. Ce taux d'intérêt est passé de 9 à 6 % sur la période 1982 -1987 pour les PEL et de 16,6 % à 10,4 % sur la même période pour les CEL et, qui en plus sont imposables alors que les PEL ne le sont pas, d'où une nette préférence de la part des épargnants pour les PEL.

On peut se rendre compte, deuxièmement, à partir d'une étude que le taux de détention d'épargne logement varie en proportion des revenus : en effet, plus les revenus vont être élevés et plus le taux de détention d'épargne - logement le sera aussi. Ainsi, si l'on tient compte des motivations des épargnants, il existe deux types d'épargnants qui ont des motivations différentes. D'une part, les jeunes dont la motivation est l'achat d'une maison. Les jeunes représentent environ 40 à 60 % des épargnants et ils vont se servir du PEL pour faire un emprunt. D'autre part, les ménages âgés disposant d'un bon niveau de revenus qui sont motivés par les taux d'intérêt des PEL et par le fait que les PEL ne sont pas imposables.

Mais ce n'est pas parce que l'épargne - logement est en constante évolution que nous devons nécessairement penser que cela est bénéfique à notre économie, l'épargne - logement peut être dès lors facteur d'un équilibre instable.

Dans le domaine de l'épargne, il est possible de constater que la loi peut être parfois facteur d'instabilité : il est absolument nécessaire que le niveau d'épargne soit largement supérieur à cinq années de prêts. On peut expliquer cela par le rôle de l'épargne et par celui des banques. En effet, d'un côté, on a les épargnants qui mettent de l'argent de côté pour pouvoir un jour emprunter et de l'autre, on a les banques qui ont le devoir de faire face à cette demande accrue de monnaie, si elles ne veulent pas provoquer une catastrophe financière comme cela a failli se produire en 1983 : les banques n'avaient que 5,5 années de prêts.

C'est ainsi que si on s'attarde sur l'évolution de l'épargne - logement en France sur la période 1987-1988, on voit que cette période est divisée en trois phases :

- 1977 - 1982
- 1983 - 1984
- 1985 -1988

Ces trois phases peuvent se caractériser ainsi : la première phase est descendante de 1977 à 1982, la seconde phase 1983-1984 est marquée par le point le plus critique de la période. En effet, c'est en 1983 que le système a failli éclater avec 5,5 années de prêts. La troisième phase enfin, de 1985 à 1988 est une phase de reprise, une phase ascendante avec 10,2 années de prêts."

(d'après C. Dubois, 1990).

Activité 3 : Réécrivez ces fragments de discours afin d'homogénéiser le langage dans un contexte d'écrit universitaire.

Il est plus facile de travailler sur des copies d'étudiants étrangers que de travailler sur des textes écrits par des français car les premiers n'ont pas souvent conscience d'utiliser des mots argotiques, vulgaires ou familiers.

"La loi sur le quota de 40 % de chansons franchouilles imposé à toutes les radios est à la fois bête et méchante, comme l'est toute censure. Elle est bête parce qu'elle feint de croire que, pour faire boire un âne qui n'a pas soif, il suffit de lui donner un coup de pied au cul..." (Dupuy)

"La violence serait le fait exclusif de minorités de meneurs, de caïds, qu'il faut mater. Il est commode de mettre tout sur le dos des gamins qui déjantent. Elle traduirait la "démission" des adultes et le manque d'"autorité" à l'école. Or l'école est encore aujourd'hui un lieu cadré, archaïque et de la trique. La tendance dans les esprits est plutôt à la matraque. On ressasse l'autorité perdue pour ne pas évoquer le véritable effondrement scolaire, celui de tous les mouvements pédagogiques novateurs, du style Freinet ?" (Cardo, "Ne laissons pas l'école seule")

2.3.5 Quelques stratégies d'organisation du discours

Il reste de notre passé scolaire et universitaire des ordres organisationnels que nous avons gardés en mémoire. On pourrait rappeler, par exemple, une progression argumentative de l'argument le plus faible au plus fort. On pourrait rappeler également une progression allant d'une idée évidente à une idée plus approfondie, sans oublier, cela va de soi, l'ordre ternaire de la dissertation classique. En réalité, ces quelques schémas nous avaient déjà introduits dans l'univers des rituels et des stratégies sans qu'on en eût vraiment conscience puisque ces schémas pouvaient provoquer des effets dont nous n'avions pas tout à fait conscience.

Nous souhaitons soutenir l'idée que tout ordre discursif dépend d'un certain nombre de paramètres pertinents par lesquels un producteur entre dans une relation imaginaire avec son destinataire. Nous voulons souligner par là qu'il peut y avoir transparence / opacité du choix organisationnel dans la mesure où le producteur / auteur du discours cherche à produire des effets attendus / non - attendus sur son / ses destinataire(s). Certains de ses effets sont attendus par le lecteur dans la mesure où l'organisation du discours, dans le champ universitaire ou journalistique, correspond à un véritable rituel : les rituels démarcatifs et les rituels de clôture. Par contre, certains choix organisationnels sont en relation avec des stratégies dans la mesure où les effets recherchés ne sont pas forcément atteints. Nous développerons alors les stratégies de composition.

Les rituels démarcatifs

Un des aspects qui mérite d'être développé dans le cadre de notre étude concerne la structuration externe du discours, autrement dit les divers actes qui permettent d'anticiper l'information (annoncer le projet et / ou le plan...), d'identifier certains actes de discours (ex. paraphrase discursive annonçant une explication), de relier l'information (marques de combinaison comme "d'une part / d'autre part") ou les actes ("en effet" peut signaler une justification par rapport à une assertion), de condenser l'information avant son développement ou après (résumé ou bilan partiel). Ces actes contribuent à mettre en scène les rituels de démarcation. Charaudeau (1983) fait état de certaines de ces opérations dans l'un de ses appareils langagiers: l'appareil argumentatif (cf. "l'argumentatif-composition", p. 70).

Faciliter la lecture ou l'écoute

Globalement ces rituels visent à **faciliter la lecture** d'un discours permettant une meilleure compréhension et mémorisation de ses points importants, à donner une impression d'ordre et de clarté, ordre et clarté devenant des qualités de l'auteur lui-même. Il conviendrait de nous arrêter plus longtemps sur ces divers moyens organisationnels pour en préciser les divers aspects stratégiques. Il serait bon de signaler que les conditions structurelles de l'écrit influent sur la mise en place de ces rituels et sur le degré d'insistance de leur expression.

a) anticiper l'information

Il y a en premier lieu les moyens qui permettent d'anticiper ou de prévoir l'information. En général, le producteur précise son projet de discours. Considérons un de ces passages balisant vers l'avant la gestion du discours :

"Mais ces motifs, aussi réels soient-ils, cachent en fait des causes plus structurelles et plus profondes."

Par ces mots, l'auteur guide le lecteur en annonçant la direction qu'il va donner à la suite de son textes : à l'exposé de premières causes, jugées par lui comme non premières, va succéder celui d'éléments plus fondamentaux. Ce rituel a pour but de faciliter la lecture en ce sens qu'il nous permet de garder à l'esprit le fil conducteur du discours.

On peut rencontrer des articles, il est vrai peu nombreux, où le projet de l'auteur, l'annonce des parties, apparaissent de façon tellement insistante que le travail de lecture s'en trouve considérablement facilité. Ainsi, l'auteur donne de lui une image de personne soucieuse du lecteur.

En voici un bel exemple, tiré d'un article de deux journalistes, Colombani et Truffaut, qui effectuaient la synthèse d'un sondage SOFRES sur l'ouverture politique menée en leur temps, à la fin des années 90, par Mitterrand et Rocard. Observons la manière dont ils nous proposent d'abord l'enseignement à tirer de ce sondage (sorte de résumé), ensuite la direction discursive, enfin le plan du développement :

"Les électeurs socialistes et centristes sont demandeurs d'ouverture politique, et celle qui leur est offerte les déçoit. Tel est le principal enseignement du sondage réalisé par la SOFRES pour le Monde et RTL.

[...] Elle montre en effet que l'ouverture reste une forte attente dans l'opinion et particulièrement dans les électorsats socialiste et centriste.

Cette enquête permet de tirer les conclusions suivantes: le jugement des Français sur l'ouverture est positif ; le tandem Mitterrand-Rocard l'incarne le mieux; elle est à la fois une déception et une attente."

b) situer l'information

On pourrait s'intéresser ensuite aux actes de combinaison (coexistence de deux éléments) ou de solidarité (réciprocité de deux éléments) (Hjelmslev, 1943), qui assurent la distribution et la séparation de l'information.

- J-F Huchet, dans l'article « Les ressorts de la relance chinoise », utilise "*Premièrement*" pour signaler le premier élément qui a pu pousser les autorités chinoises à intervenir financièrement. Cela permet au lecteur de mettre en relation de combinaison cet élément (« l'étendue des répercussions domestiques de la baisse des exportations ») avec le suivant balisé par « *Deuxièmement* ».

Voici l'extrait :

« Premièrement, l'étendue des répercussions domestiques de la baisse des exportations. Les baisses de commandes adressées par les clients étrangers ont des répercussions en chaîne importantes sur la myriade de PME sous-traitantes qui fournissent des produits semi-finis aux firmes (chinoises ou étrangères) exportatrices opérant sur le territoire chinois. Les statistiques appréhendaient assez mal ces effets. [...]

Deuxièmement, la réorientation naturelle de la croissance chinoise sur la consommation, objectif antérieur à la crise fixé par le gouvernement chinois dès 2003, aurait eu du mal à se matérialiser de manière significative en l'espace de quelques mois. [...] »

- G. Tabard, dans l'article « Pourquoi les Français ont plébiscité Obama », signale trois raisons principales de ce plébiscite grâce à trois démarcateurs et trois domaines : « Une raison économique d'abord », « Une raison internationale ensuite », « Une raison de société enfin ». Le lecteur peut donc facilement voir l'organisation du texte, la combinaison entre les trois raisons. Voici l'extrait : « *Une raison économique d'abord. Les dirigeants et l'opinion française ont fait des responsables américains les premiers fautifs de la crise financière. [...] Une raison internationale ensuite. C'est en France que l'opposition à la guerre en Irak a été la plus forte, portée à l'époque par l'attitude de Jacques Chirac et de son ministre des Affaires étrangères, Dominique de Villepin.[...] Une raison de société enfin. La France reste dominée par une conception dure de la laïcité globalement réticente sinon hostile à l'expression des convictions religieuses dans l'espace public. [...]* »
- Nous rencontrons des marques significatives de l'interaction argumentative (acte de solidarité) comme celles qui distinguent la parole concédée à un destinataire fictif ou réel de l'objection qui suit. Le lecteur est ainsi aidé dans son travail de lecture :

"Certes, l'OLP démantelée et débastionnée du Liban ne représente plus qu'un danger terroriste; sans doute les dissensions du monde arabe dues au fanatisme islamique et à la guerre irako-iranienne pouvaient permettre à Israël de souffler, même si la démographie ne travaillait pas pour l'état juif. C'était sans tenir compte des ressentiments d'un peuple dont le ferment nationaliste a été entretenu quelles qu'en soient les conditions discutables." (Hajdenberg). C'est nous qui soulignons.

De façon générale, on pourrait dire que cette facilitation de la lecture permet au lecteur de se situer dans le discours. D'autres moyens concourent au même but :

- des intitulés de parties ou de sous-parties (Sudreau dans « Pouce »):
"1- *Obtenir un consensus sur les dossiers essentiels.[....]*
2- *Lutter contre la bipolarisation....*"
- la chiffuration (Daniel dans « En toute liberté »). Chaque partie commence par un chiffre dans certains éditoriaux pour marquer une distinction de contenu thématique mais aussi une continuité.
- la constitution de paragraphes (travail de mise en page).
- L'utilisation des caractères gras pour chaque partie : quelques membres de la commission Copé, dans leur article « Un avenir incertain pour l'audiovisuel public », font ressortir les trois temps de leur développement par l'usage de caractères gras :

« Moins de moyens d'abord.

Moins de modernité, donc.

Moins d'indépendance. »

- l'usage de leitmotivs à fonction poétique (selon la terminologie de Jakobson):

"Tout le monde convient que rien n'importe plus que l'effort national d'éducation...[...]

Tout le monde convient que cet effort est devenu l'affaire de tous...[...]

Tout le monde convient aussi que l'audiovisuel- au sens large et sous ses diverses formes et "alliances" techniques,- est devenu, à côté de l'écrit, un moyen de l'information sur le monde,..." (Pomonti dans « Pour l'éducation et la culture »).

c) faire mémoriser l'information

Le rituel du résumé ou de la synthèse a pour objectif de **remettre en mémoire** chez le lecteur les points principaux du développement, une façon de lui rappeler ce qu'il peut garder à l'esprit. M. Michaut (1987) résume les trois séquences de son développement qui porte sur la pollution planétaire, les activités humaines polluantes et la menace que représentent celles-là pour l'équilibre de la biosphère :

"L'homme est le grand pollueur, inconscient de sa propre folie, le prédateur néfaste de la vie sur la terre. Il agit en apprenti-sorcier sans connaître à l'avance les implications de ses activités polluantes et les périls qu'occasionnent ses interventions dans son milieu naturel."

Absence de démarcations : rituel ou stratégie ?

Le problème se pose lorsque l'auteur ne met pas en place certains rituels de démarcation. Il nous semble que l'on peut parler là de « stratégie » dans la mesure où l'attente est déjouée. Quand l'auteur ne nous renseigne pas sur la direction de son propos, tout en nous renseignant sur sa thématique, il nous place dans une attitude de découverte de son projet. On pourrait très bien penser à une stratégie de prudence, de précautions à prendre, vis-à-vis de ses destinataires. On pourrait, ensuite, songer à une stratégie d'évitement pour des raisons stylistiques ou des raisons éditoriales : alourdissement du texte, part du travail laissée au lecteur, économie de mots ("*Vite, il me reste à peine vingt lignes, mon cher Joffrin, pour dire ce que je crois l'essentiel.*", Julliard dans « Ce que dit la grève »).

Les rituels de démarcation très compréhensibles dans le champ scolaire français, pour obliger à une certaine rigueur, peuvent avoir beaucoup moins de pertinence dans le champ de la presse écrite, mais il faut bien dire que cela est toujours relatif à un auteur donné. Même dans des situations orales, on peut dire que leur actualisation dépend toujours de différents paramètres, par exemple le **type** de discours, la **durée** de discours, l'**image** que l'on veut donner de soi en fonction de son **public**, etc. P. Bourdieu s'adressant aux cheminots de la gare de Lyon le 12 décembre 1995 ne donnera pas une vue d'ensemble de son discours mais exprimera la position commune d'intellectuels qui ont signé un Appel pour soutenir la grève:

"Je suis ici pour dire notre soutien à tous ceux qui luttent depuis trois semaines contre la destruction d'une civilisation associée à l'existence du service public,..."

Commentaire ou prise de position par rapport à un événement, tous les types de discours et les conditions d'énonciation ne sont pas forcément adaptés à un effort de démarcation trop appuyé.

Les rituels de clôture

Il convient maintenant de parler des rituels de clôture. L'observation des discours de presse nous amène à en dégager trois types. Nous mettrons de côté le rituel du résumé / synthèse qui vise la facilitation de la lecture ou de l'écoute déjà développée. On peut envisager le rituel de la conclusion (au sens de tirer des conclusions, déductions), et celui de l'ouverture. Il faudrait également ajouter un rituel qui consiste à condenser dans une formule lapidaire le sens du propos tenu (morale, caractère, ...) et tenter d'obtenir un impact terminal.

La conclusion / la déduction

Le rituel de la conclusion a pour but de confirmer ce que le lecteur pourrait prévoir, compte - tenu du développement et de ses connaissances, mais pourrait se transformer en stratégie s'il s'agit de le surprendre par des conséquences inattendues:

a) conclure

Durieux (article déjà cité) tire les conclusions prévisibles de son développement sur les raisons de la création d'un groupe parlementaire modéré et confirme donc ce que le lecteur pourrait déduire s'il pouvait un tant soit peu partager cette optique:

"La recherche d'une ouverture réelle et constructive contrariera certaines ambitions et certains calculs politiques personnels. On verra fleurir les procès d'intention, la désinformation organisée, les manoeuvres d'intimidation, les campagnes de calomnie. Tout cela a d'ailleurs déjà commencé ! Peu importe, pour ceux qui sont déterminés à défendre leurs idées et à servir la France."

b) surprendre

A l'opposé de cette situation, J. Charlier (déjà cité) nous propose une conclusion inattendue après avoir développé les causes de l'échec du GATT :

"Après quatre ans de négociations sans progrès notable et à un mois de son échéance, l'Uruguay round ne semble plus pouvoir tenir les espoirs excessifs placés en lui. C'est là une chance historique qui offre aux Européens l'occasion d'une remise en cause de la politique commerciale de la Communauté ainsi que des moyens et des méthodes que la Commission met en œuvre pour la réaliser."

L'ouverture

Le rituel de l'ouverture a pour visée d'**orienter la réflexion** du lecteur dans un sens donné. Il ne s'agit en vérité, ni d'un résumé, ni d'une conclusion prévisible ou imprévisible du discours, mais d'un élément qui nous fait sortir de la thématique, du champ de la réflexion tout en conservant des liens pertinents avec cette thématique ou cette réflexion.

Lors de son discours de vœux relatifs à la culture, le 13 janvier 2009 à Nîmes, Nicolas Sarkozy finit de la sorte :

« Mesdames et Messieurs, c'était un vrai plaisir de parler devant vous. Il y a une chose formidable dans notre pays. Notre pays aime le changement, il n'a pas peur de la réforme. Des camps intermédiaires ne l'aiment pas, c'est vrai, forcément, une partie de leur existence repose sur l'immobilisme. Il faut les conduire aussi à aimer le changement et à ne pas le craindre. Il n'y a pas de progrès dans l'art, mais j'aime à savoir qu'il y a des « mouvements ».

Après avoir donné les grandes lignes de son programme d'action en matière culturelle, il finit donc une réflexion plus générale portant sur la notion de changement en politique, tout en essayant de la relier à son propos d'un jour, sur l'art et la culture.

C. Hagège finit son article intitulé « Que s'ouvre enfin l'ère de la deuxième francophonie » en plaçant sa confiance dans la deuxième francophonie car elle est une force du monde d'aujourd'hui. Puis, l'auteur nous fait sortir du champ temporel actuel pour nous faire entrer dans celui de demain.

« Ainsi l'ouverture au multilinguisme et à la diversité culturelle de l'univers est une caractéristique forte de l'entreprise francophone. La première francophonie appartient à l'histoire. La deuxième francophonie est, qu'on le veuille ou non, une des forces du monde d'aujourd'hui. Le moment est venu de s'en convaincre assez pour en faire un des ferments du monde de demain. »

La formule finale

Enfin, il convient de dire un mot sur le rituel de la formule finale qui consiste à marquer l'esprit du lecteur et lui permettre de mémoriser l'essentiel du propos ou l'un de ses éléments importants. Nous retrouvons ici le rituel du résumé.

Duhamel parle de "La société de défiance" pour caractériser la brutalité des relations sociales en France, illustrée par la grève de Décembre 1995. Cette formule synthétise son article.

Badinter tirera la morale de l'attitude de l'Etat français actuel vis-à-vis des crimes de l'Etat français de Vichy:

"Et au-delà du devoir de mémoire, le devoir de vigilance."

Nous n'avons pas voulu faire croire en distinguant les derniers rituels qu'ils s'excluaient les uns les autres. Ils peuvent tout à fait se combiner : rituel du résumé et de l'ouverture, rituel de la conclusion et de l'ouverture, etc.

Les stratégies de composition

Pour examiner les raisons du passage d'une idée à une autre, de la longueur d'un développement, de la présence ou de l'absence d'un thème, de la place accordée à un thème, on ne peut se contenter de généralités mais de situations paramétriques précises. L'organisation d'un discours ne peut être analysée seule sans prendre en compte les caractéristiques pertinentes de la situation d'un auteur mais aussi de

l'auteur lui-même. Identité de l'auteur, statut, enjeu du discours, attentes du lecteur / auditeur selon l'auteur, destinataires apparents ou véritables, type de discours, etc. sont des paramètres qui peuvent jouer un rôle dans les choix organisationnels. Nous pensons que les stratégies qui sont à la base de la composition contiennent un discours implicite qui peut être admis ou rejeté selon les ancrages subjectifs qui définissent chaque lecteur particulier. Il est quasiment impossible de généraliser toutes les stratégies de composition, parce qu'elles dépendent des paramètres pertinents pour un individu donné dans une situation donnée, mais on peut observer dans les discours de presse des compositions récurrentes qui peuvent donner lieu à stratégies. On pourra en envisager alors quelques-unes. Certaines sont fondées sur la relation de solidarité, à savoir les stratégies du dépassement, du raisonnement, etc.; d'autres le sont sur la relation de combinaison telles les stratégies de la gradation, du rapprochement, du contraste, de l'opposition et de la similitude, etc.

Les stratégies de la solidarité

La solidarité prend un contenu à la fois logique ou argumentatif. Les stratégies, ci-après, utilisent ces deux types de liens. Dans le cas du dépassement, le lien est de type argumentatif. Pour ce qui est du raisonnement, le lien est normalement logique (relation de causalité) mais nous verrons un exemple où le logique et l'argumentatif sont articulés.

a) Le dépassement

De nombreux discours s'appuient sur la mise en scène d'un destinataire groupe, opinion publique,... Nous avons pu observer des récurrences dans l'organisation marquées par la différence de positions, d'opinions, de conceptions entre l'auteur et un destinataire - groupe auquel le lecteur peut appartenir..., autrement dit la position, l'opinion, la conception fictive ou réelle du lecteur précède la position, l'opinion, la conception de l'auteur. Il s'agit toujours plus ou moins pour un auteur donné de montrer le bien fondé de ses idées après avoir exposé, dévalorisé, concédé, les idées d'un destinataire - groupe (préjugés, préconceptions, idées reçues, consensus...).

La stratégie consiste le plus souvent à dépasser le point de vue de ce destinataire (point de vue que l'auteur fait parfois sien) dans le sens d'un approfondissement après remise en question, dans le sens d'un prolongement, dans le sens d'une prise de conscience de la réalité,... Pour que le dépassement puisse avoir des chances d'être bien reçu, il convient de ne pas impliquer le lecteur - destinataire dans la dévalorisation implicite, de montrer que l'auteur peut partager cette opinion (consensus, concession). Ce dernier peut cependant impliquer un destinataire précis, mais l'auteur reste vague: "*la population, les responsables, les victimes*" (Crépeau dans « Réflexion sur le bruit »), "*Le journal télévisé*" et donc ses journalistes (Hajdenberg dans « Emotion et analyse).

- prolonger la réflexion

Pomonti, dans son article « Pour l'éducation et la culture », utilise cette stratégie en intégrant auteur et lecteur dans "*Tout le monde*". Il expose donc un consensus d'opinion avant de prolonger la réflexion par l'action:

"Tout le monde convient aussi que l'audiovisuel- au sens large et sous ses diverses formes et "alliances" techniques,- est devenu, à côté de l'écrit, un moyen de l'information sur le monde...[...]

De cela tout le monde convient, et pourtant, dans ce domaine de l'audiovisuel, il y a tant à faire!..."

- éclairer le lecteur

Quand le rallye Paris-Dakar arrivait encore dans la capitale africaine, il était l'objet de nombre de critiques. Pecqueur, dans son article « L'Afrique, tissu vivant », dévalorise implicitement l'imagerie de « toute une partie de l'opinion » (sur l'Afrique) en prenant soin de dégager la place possible d'un lecteur pas concerné (ne faisant pas partie de cette « partie de l'opinion ») avant d'éclairer le lecteur concerné par cette imagerie :

"Avec le Paris-Dakar, toute une partie de l'opinion voit l'Afrique comme un vaste terrain d'aventure sur lequel des "demi-dieux" blancs s'affrontent dans une nature sauvage.

Avec les sacs de lentilles qu'on demande aux écoliers de remplir pour les affamés, avec les campagnes et les affiches misérabilistes de certaines organisations, l'Afrique apparaît comme un vaste camp de concentration...[...]

Si l'Afrique meurt de sécheresse, d'avancées du désert, de raréfaction de l'eau [...], elle meurt surtout d'innombrables petites crises cardiaques, qui sont la marque d'échanges économiques, sociaux, culturels qui ne se font plus."

- approfondir la situation

Hajdenberg (de religion juive) dévalorise le journal télévisé (et donc les équipes de journalistes implicitement,...) à cause de l'émotion que ce journal peut provoquer sur des populations concernées par la répression israélienne de l'intifada. Cette dévalorisation sera explicite mais elle prendra une valeur supplémentaire à travers l'analyse que fera l'auteur de la situation de guerre civile entre soldats juifs et jeunes palestiniens. La stratégie a pour but de dévaloriser la télévision (elle provoque l'émotion) et montrer que l'analyse, à la différence de l'image, peut permettre d'approfondir la situation et comprendre la répression d'Israël.

b) Le raisonnement

Cette stratégie a pour but de conduire le lecteur dans un agencement d'idées dont la conclusion est irréfutable. Si nous reprenons comme exemple le discours de Hajdenberg, nous pouvons nous rendre compte que le raisonnement qu'il tient dans son analyse a pour visée de conclure que l'Etat d'Israël est obligé de réprimer l'intifada et que l'opinion publique française devra s'endurcir. Voici les étapes du raisonnement qui occupent plus de la moitié de l'article :

"La fiction a prévalu en Israël d'une situation sans guerre ni paix qui pourrait perdurer, et avec le temps devenir un fait accompli imposant une coexistence de populations...[...]

Certes, l'OLP démantelée et débastionnée du Liban ne représentait plus qu'un danger terroriste;...[...]. C'était sans tenir compte des ressentiments d'un peuple dont le ferment nationaliste a été entretenu...[...]

Aujourd'hui, le statu quo est mort et la rébellion palestinienne ne cessera pas de sitôt....[...]. Or la lutte pour le leadership palestinien est au cœur même de la guerre israélo - palestinienne.

Si Hussein, Moubarak et des dirigeants arabes modérés peuvent avoir intérêt à la négociation, et même rapidement avant que la situation ne se détériore davantage;[...]; tel n'est pas le cas en ce qui concerne Arafat, les fondamentalistes et Assad;[...]

Même si sous la pression conjuguée des événements et de l'administration américaine une majorité gouvernementale israélienne décidait d'accepter une négociation, se poserait le problème du ou des interlocuteurs[...]

Aussi, il ne suffirait pas maintenant qu'Israël manifeste sa volonté d'accorder un statut d'autonomie aux palestiniens de Cisjordanie et de Gaza pour que la négociation puisse s'engager,...[...]

Deux options se présentent: la première est un déblocage de la situation d'urgence avant que les maximalistes ne prennent trop d'importance sur le terrain et finalement politiquement; la seconde est le pourrissement de la situation[...]

Tout laisse craindre que la première option soit déjà dépassée[...]

L'opinion publique qui s'émeut du nombre d'adolescents palestiniens blessés ou tués devra s'endurcir; il n'y a pas de guerre aux mains propres, même si ce sont des juifs qui la mènent[...]"

Les stratégies de la combinaison

Nous verrons qu'il existe en réalité deux schèmes sur lesquels se fondent la plupart des stratégies illustrées. Le premier se présente sous la forme de la juxtaposition d'éléments différents (dans "la gradation", "l'inclusion et l'exclusion"), le second s'appuie surtout sur la comparaison d'éléments. Ces derniers, faits, situations, domaines, etc., sont mis en rapport sur la base de points communs (des élections dans deux pays, les industries américaine et française de l'armement, etc.) et donnent lieu à des coïncidences, à des contrastes, à des oppositions et à des similitudes, etc.

- La gradation

Il n'y a pas de schéma de progression idéale qui se fasse sur des critères toujours partagés par l'auteur et les lecteurs. La "linéarisation des arguments", selon l'expression de Coïaniz (1981c), ou des idées dépend de la situation paramétrique de l'auteur, de la relation imaginaire qu'il établit avec son / ses destinataire(s),... et des effets qu'il recherche. Nous verrons deux progressions différentes, et nous chercherons à faire ressortir leurs discours stratégiques.

Dans l'article "Non, nous ne regrettons rien...", Stasi, vice-président du CDS, est très impliqué dans une situation politique au lendemain des résultats du référendum sur la Nouvelle-Calédonie. Son implication provient du choix de voter oui (prenant ainsi une position progouvernementale en étant dans l'opposition) et d'appeler l'électorat à voter dans ce sens (malheureusement, le pourcentage d'abstentions a été important). C'est donc surtout vis-à-vis de ses alliés politiques traditionnels que la tension est la plus forte. Ainsi, les députés RPR et PR (non nommés) sont les destinataires véritables du discours. C'est par rapport à eux que prennent sens l'image de "traîtres à notre devoir d'opposants", d'autre part toutes

les critiques indirectes qu'adresse Stasi aux responsables de droite : calculs partisans, affaiblissement du gouvernement, etc.

Stasi développe deux risques, le premier vis-à-vis de ses alliés politiques implicitement, le second vis-à-vis des électeurs (mais le destinataire a augmenté ce risque):

*"Le risque, tout d'abord, d'apparaître, aux yeux de certains, comme des traîtres à notre devoir d'opposants, comme des complices du pouvoir[...]
C'est consciemment ainsi que nous avons assumé le risque de n'être pas suivis par beaucoup d'électeurs...."*

La stratégie organisationnelle consiste donc, d'après nous, à partir des risques politiques, les plus conflictuels, pour aller vers les risques électoraux, les moins conflictuels. C'est donc par rapport à ce destinataire implicite, et non par rapport au lecteur, que l'on peut interpréter la stratégie. Une inversion des priorités aurait, par exemple, donné l'impression d'une fausse distance vis - à vis du problème principal, à savoir l'état des relations dans l'opposition après cette décision sans pareille. Il s'agit pour l'auteur de "**crever l'abcès**" avant d'aller plus loin.

Par opposition à une progression allant du plus important au moins important, on peut s'intéresser à une progression inverse. Julliard, dans « Ce que dit la grève », tire des enseignements de la grève de décembre 1995, même s'il y était défavorable. Sa stratégie consiste à aborder en dernier la cause principale de la grève selon lui. Il opérera alors une gradation des thèmes et des domaines, c'est la raison pour laquelle on peut parler d'une stratégie mise en place pour **élever la réflexion**:

"D'abord que cette grève - c'est bien son seul côté soixante-huitard - a fait apparaître, à travers les difficultés de la vie quotidienne, l'envie de vivre autrement [...]"

Ensuite, que les luttes ont témoigné d'une grande aptitude à l'unité [...]"

Enfin, que ce pays est malade. Du chômage, bien sûr, mais plus encore de la peur du chômage. C'est à celui-ci qu'il faut s'attaquer en priorité...."

L'auteur opère donc une progression des thèmes / domaines. Il commencera par des aspects du quotidien (l'envie de vivre autrement), abordera le domaine syndical (l'aptitude à l'unité) et terminera par le domaine social (la question du chômage et de la réduction du travail). La gradation est orientée vers une attitude constructive pour résoudre les problèmes sociaux et en particulier celui du chômage. Pour cela, l'unité syndicale est nécessaire, mais une unité syndicale orientée vers la résolution du chômage plutôt que vers la sauvegarde du service public, un des thèmes majeurs de la grève.

- L'inclusion et l'exclusion

On peut également envisager des stratégies d'organisation qui visent à intégrer des éléments (comportements, origines identitaires, motivations, actes, etc.) et à en exclure d'autres parce qu'ils ne correspondent pas aux paramètres retenus par l'auteur pour des raisons de motivations, de valeurs, de culture, etc. Ces stratégies peuvent conduire à une dévalorisation de l'élément exclu, du moins à sa **mise à l'écart**.

On peut ressentir cette stratégie dans un article qui se veut objectif où il s'agit pour l'auteur de classer les différentes motivations de l'achat d'un magnétoscope. M-J Bernardot, dans « Les fans du magnétoscope », donne les quatre premières places aux motivations qui entretiennent une relation avec la télévision (voir davantage le petit écran, sélectionner les programmes, ne pas être esclave de la télévision, ne plus être frustré par la télévision quand on travaille la nuit) et la dernière à celle de faire des reportages avec les appareils portables:

"Mais le désir de se composer ses propres programmes fait aussi partie intégrante des motivations d'achat."

De plus, l'importance accordée (longueur de développement) à la dernière motivation représente le quart de celle accordée aux quatre autres. L'auteur ne compense donc pas l'exclusion par un développement plus important. La mise à l'écart donne à cette motivation un caractère secondaire.

- Le rapprochement, la coïncidence

Cette stratégie vise à révéler aux lecteurs par le rapprochement de deux ou plusieurs faits (déclarations, vote, actes, rencontres, identité...) quelque chose qui suscite réflexion et commentaires. Ces rapprochements permettent de mettre en place des situations paramétriques favorables à des effets recherchés : admiration, indignation, déception, etc. Prenons un exemple de rapprochement qui fait surgir la valeur d'un acte dans un pays connu pour son régime:

"Les coïncidences peuvent être cruelles. Et provoquer des questions saugrenues. Ainsi, on ne saurait soupçonner Alain Juppé et Lionel Jospin d'avoir, par plaisir, combiné ces jours derniers le calendrier de leur élection à la tête de leurs partis respectifs encore moins de l'avoir calé sur le référendum présidentiel concocté par Saddam Hussein après seize ans de pouvoir absolu. Et pourtant, on ne peut s'empêcher de comparer les scores. 92,61% des voix gaullistes pour notre premier ministre, qui, sans autre candidat, ne craignait guère la concurrence. Même bénéfice pour Lionel Jospin, qui, lui, recueille 94,17% des suffrages socialistes. c'est à se demander de qui et de quoi ont voulu se démarquer les pourcentages restants...[...]. Leur témérité n'est rien quand on songe aux 0,04 % d'Irakiens qui ont osé refuser leur soutien au maître de Bagdad...." (Okrent)

Ici, le rapprochement des pourcentages restants provoque une certaine admiration pour les opposants confirmés au régime irakien, admiration qui naît de la valeur du vote dans un pays où la liberté d'expression n'est pas respectée. A la différence, c'est la valeur du plébiscite qui fait problème dans un pays démocratique.

- Le contraste

Dans le même ordre d'idées, la stratégie du contraste a pour but de faire naître des réactions chez un lecteur qui posséderait des identités paramétriques avec l'auteur. La mise en contraste favorise par exemple des sentiments de crainte, de désapprobation, de déception, mais elle pourrait provoquer des sentiments plus positifs. Dans un article sur l'armement, Delors (« Armement : la solution européenne ») propose une solution européenne pour contrebalancer la puissance industrielle américaine. Cependant, avant d'en venir là, il établit un ensemble de contrastes qui permettent de situer l'écart entre la restructuration de l'industrie américaine et celle de l'industrie européenne:

"Une firme géante est née de la fusion de Lockheed et de Martin Marietta. son chiffre d'affaires est supérieur au total représenté par Thomson, Aérospatiale et British Aerospace. Pour les sous-marins, il n'existe qu'un producteur américain, contre sept en Europe. Enfin, les Etats-Unis n'ont qu'un constructeur de chars, contre quatre pour les Européens."

Cet exemple nous montre bien que les contrastes peuvent faire surgir chez le lecteur français soutenant l'industrie de l'armement française et européenne des sentiments de crainte et de désapprobation quant au retard pris par les industries européennes sur le chapitre des restructurations. Le contraste peut s'effectuer point par point comme précédemment, ou de façon plus globale prenant l'allure d'une comparaison. Sorman, dans « Pression fiscale : La côte d'alerte est dépassée », compare les conséquences du code des impôts aux Etats-Unis et en France. Dans le premier cas, ce code est favorable à la création d'entreprises, dans le second il ne l'est pas:

"Illustrons notre propos par une comparaison internationale, toute simple, entre la France et les Etats-Unis. Un créateur d'entreprise aux Etats-Unis, du type haute technologie, sera généralement un cadre, ancien salarié d'une grosse entreprise ; là, il aura découvert une "niche" inexploitée par son employeur ; il aura réussi à se constituer un patrimoine à partir de son salaire parce que celui-ci n'a pas été dévoré par l'impôt [...]

Tournons-nous maintenant vers la France. Le même cadre avec la même expérience ne pourra pas se constituer un pécule à partir de son salaire, parce que la progressivité de l'impôt l'aura dévoré. Il tentera d'obtenir un crédit auprès d'une banque mais il parviendra difficilement à l'obtenir."

On peut ressentir des sentiments de désapprobation pour notre système d'imposition, mais il est tout à fait possible que le lecteur français, militant communiste par exemple, rejette cette présentation étroite de la situation qui ne fait ressortir que les désavantages du code français.

- L'opposition et la similitude

Les stratégies de l'opposition et de la similitude, compte - tenu de la position de l'auteur, conduisent le lecteur à passer d'une attitude négative à une attitude plus positive pour un des deux termes mis en place par l'auteur. Par exemple, Bougnoux, dans « La science aux risques des médias », peut faire passer le lecteur d'une attitude de suspicion vis-à-vis des médias à une attitude de soulagement. L'auteur se sert de l'opposition pour faire ressortir les dangers des médias et de la similitude pour rapprocher les comportements des scientifiques et des journalistes. Notre échelle de valeurs nous conduit à accorder plus de crédit à la science qu'aux médias:

"Le temps des médias est celui de l'urgence et des exclusivités, tandis que la recherche exige patience et longueur de temps. Les médias tendent à isoler l'individu vedette, quand la recherche est de plus en plus collective. Ils sont voués à la simplification et à l'illustration, ils doivent raconter un récit, scénariser et dramatiser l'action par quelques péripéties ou images fortes que le laboratoire fournit difficilement[...]

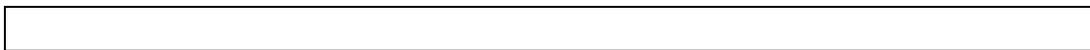
Il serait aisé d'aligner les exemples d'une probable incompatibilité entre les deux cultures, dont ont témoigné quelques douloureuses affaires. Les journaux ont

souvent monté en épingle des résultats partiels ou largement contesté par la communauté scientifique (la mémoire de l'eau, la fusion froide) [...]
Pourtant les deux familles d'esprit ne sont pas non plus totalement étrangères: si les journalistes bataillent pour décrocher une exclusivité, les scientifiques vivent eux aussi dans l'urgence de la priorité intellectuelle, et la guerre n'en est pas moins âpre entre eux (songeons à la polémique franco - américaine entre les professeurs Montagnier et Gallo pour la paternité de la découverte du virus HIV). Les uns comme les autres, partagent nécessairement une éthique comparable de l'objectivité dans la recherche..."

Conclusion

Nous ne pensons pas qu'il soit possible d'avoir une attitude exhaustive pour circonscrire les stratégies organisationnelles de composition. Nous avons tenté, quant à nous, de mettre surtout en relief les stratégies rattachées à des structures de solidarité ou de combinaison : raisonnement, gradation, contraste, opposition et similitude, inclusion et exclusion... Il est sans doute possible de dégager d'autres figures de composition qui permettent la mise en place de stratégies.

Nous voudrions, enfin, souligner le fait que l'organisation du discours joue un rôle très important dans la relation imaginaire qu'entretient le producteur avec son lecteur : le producteur voulant donner la meilleure image de lui et ayant une certaine image de son lectorat / public, ces images s'appuyant évidemment sur une préconception culturelle qui associe écrit et organisation et qui fait de l'organisation une valeur.



ACTIVITES

Toutes les activités qui suivent supposent un travail de composition, seule la dernière requiert un travail de reconnaissance des rituels et des stratégies organisationnels. Ces activités sont difficiles dans la mesure où il s'agit, à chaque fois, de créer un discours pour mettre en œuvre une stratégie particulière. On peut faciliter le travail de l'étudiant en lui fournissant des informations sur le sujet choisi qui lui permettent de rédiger sans trop d'efforts et de mettre en place la stratégie. Les activités 2 et 6 donnent idée de ce que l'on peut faire dans cet ordre d'idées.

Activité 1 : Vous dépasserez le discours dans la situation suivante (150 mots).

- "Faire un film original, j'en suis conscient, relève pour un occidental comme moi d'une extrême arrogance." (P. Greenaway, Interviewé par A. Riou "Le cinéma dans la peau", Le Nouvel Observateur)

Activité 2 : Vous effectuerez la gradation de ces arguments, sur les techniques de conservation de l'alimentation, selon un point de vue précis (200 mots).

- la rapidité de préparation
- la facilité de préparation
- la conservation de la saveur
- l'adaptation au souci de poids (alimentation en basses calories)
- l'adaptation aux célibataires (existence de portions individuelles)

Activité 3 : Après avoir tenu un raisonnement sur le patriotisme et le nationalisme, vous terminerez par cette formule de De Gaulle citée par Romain Gary ("Lettre ouverte à de Gaulle"). Votre raisonnement ne dépassera pas 200 mots.

"Le patriotisme, c'est lorsque l'amour du peuple auquel vous appartenez passe en premier; le nationalisme, c'est lorsque la haine des autres peuples l'emporte sur tout le reste."

Activité 4 : Développez un contraste, en contexte écrit, qui commencerait par ces mots (200 mots) :

"Les Européens ne descendent pas des chimpanzés, les Africains des gorilles ni les chinois des orangs-outangs comme on le croyait au siècle dernier. Aujourd'hui..." (C. Weill)

Activité 5 : Rapprochez les deux faits ci-après pour développer un micro-discours (200 mots) sur la question du financement d'actions écologiques :

- La fonction d'un ministère de l'environnement est de réglementer, non de payer.
- Il y a un manque d'inspecteurs pour effectuer les contrôles.

Activité 6 : Composez un discours de 250 mots où vous incluez un certain nombre d'arguments et vous en excluez d'autres parmi ceux qui vous sont proposés. L'ordre d'inclusion dépend lui-même d'une stratégie (cf. la gradation). Vous avez la possibilité de modifier les formulations non les contenus des arguments.

- A cause de la télévision, on ne lit plus.
- A cause de la télévision, on ne pense plus.
- La télévision nous permet d'être informés rapidement sur les événements nationaux et internationaux.
- La violence à la télévision est très dangereuse pour les enfants et les adultes.
- La télévision assure une culture générale.

Activité 7 : Commentez les rituels et stratégies organisationnels de M. Clément, dans l'article intitulé "L'influence culturelle américaine en France", en faisant ressortir les paramètres pertinents (600 mots).

"Un correspondant littéraire des cours princières d'Outre-Rhin écrivait de Paris en janvier 1785: *"En attendant que la moitié de l'Europe devienne une province de l'Amérique, comme elle est peut-être destinée à le devenir un jour..."*. Deux siècles plus tard, cette prémonition semble s'être vérifiée. Les modes et les produits venus des Etats-Unis ont largement pénétré l'espace culturel européen. L'anglais est devenu la langue véhiculaire des cinq continents et, malgré ses fluctuations, le dollar reste un peu partout la monnaie dans laquelle se calculent les transactions internationales. Faut-il en conclure que l'Europe et la France, en particulier, sont "américanisées" ? S'il en était ainsi, les Américains devraient se sentir chez eux à Paris ou à Grenoble. Il est à peine besoin d'indiquer que ce n'est pas le cas et que, en dehors d'une toute petite minorité de diplomates, d'hommes d'affaires et d'intellectuels, les visiteurs ou résidents américains se trouvent, en territoire français, profondément dépaysés. C'est que, au-delà des vogues et des emprunts, la mentalité et les mœurs demeurent enracinées dans une différence inaltérable, à la fois évidente et intraduisible. Et cela vaut pour la France comme pour des nations qui passent pour encore plus "américanisées" qu'elle, comme l'Allemagne, voire la Grande-Bretagne.

Cependant, le français, langue universelle à l'âge des Lumières et de l'empire des Lettres, n'entend pas se replier sur un hexagone où il doit encore lutter contre l'invasion de termes américains venus de la technologie ou adoptés par cette sorte de snobisme qui fait dire en politique, par exemple, à "primaires" tout autre chose que la sélection des candidats par voie électorale - ce qu'il signifie aux Etats-Unis. Sous le nom de "francophonie" tente de s'organiser un rassemblement des aires culturelles où le français reste soit langue maternelle soit première langue enseignée.

Mais l'ensemble francophone ne saurait se bercer d'illusions : le temps ne travaille pas pour lui. Le règne du moindre effort favorise l'anglais - un anglais simplifié, souvent mutilé - qui permet de se faire comprendre à l'économie. Dans deux domaines importants, la science et la culture de masse, la prépondérance de l'anglais - ou plutôt de l'américain -, correspond à la position dominante des Etats-Unis. Là, le produit exporte sa langue. Or, non seulement les Etats-Unis ont contribué de façon décisive aux progrès des sciences et des techniques mais encore ils ont vulgarisé les rencontres entre spécialistes de tous les horizons en congrès, colloques, séminaires, qui réclament un mode d'expression immédiate, sinon abrégée. L'américain devient alors la langue même de la communication scientifique, du compte-rendu de travaux comme de l'article de revue - celle qui assure la diffusion maximale à l'effort de recherche.

C'est encore plus vrai dans le domaine de l'information ou de la distraction. Le cinéma est l'art américain par excellence. Un véritable amateur de western préférera toujours, même s'il ne sait pas très bien l'anglais, perdre la moitié du dialogue plutôt que de se fier au comique involontaire d'un doublage dans la langue de Racine. Ce qui n'empêche pas certains feuilletons télévisés de passer fort bien la rampe une fois traduits en français. D'emblée, les Américains ont atteint une audience qui dépasse de beaucoup leur marché intérieur. En musique, le jazz, le rock ou même la très autochtone "country music" () ont fait le tour du

monde, partout reçus comme un message de liberté ou de familiarité avec la vie. Les adeptes qu'ils font en Europe composent le plus souvent en anglais. L'exception confirmant la règle. L'anglais prouve ainsi qu'il peut être spontanément la langue du cœur populaire et faire à l'Ouest comme à l'Est l'unanimité d'une génération. Phénomène d'autant plus impressionnant que la musique américaine "sérieuse" n'arrive pas à franchir l'Atlantique."

2.3.6 La mise en paroles de l'écrit

Les remarques et propositions qui vont suivre prennent pour origine un ensemble de travaux présentés par des étudiants en 1ère année de Communication et Sciences du langage. Leur tâche était de présenter des situations de dialogue à leurs camarades. Si nous proposons cette réflexion sur la mise en paroles, c'est parce que nous pensons que les problèmes d'oralisation de l'écrit ne sont pas spécifiques aux étudiants français, ils existent également pour les étudiants étrangers. Cette réflexion pourrait constituer les fondements d'une stylistique de l'oralisation de l'écrit.

Le problème posé par la plupart de ces présentations était qu'elles ne facilitaient pas l'entrée des auditeurs dans les situations, entrée qui leur aurait permis de mieux comprendre les dialogues qui suivaient. Ces exposés se réduisaient le plus souvent à une lecture (rapide, embarrassée, timide,...) alors que la consigne était de faire un effort de parole, même si cette parole devait entraîner des hésitations, des retours en arrière, des répétitions... Mais la consigne était nettement insuffisante, une véritable préparation était nécessaire.

Pour que nos remarques prennent tout leur sens, nous nous appuyerons sur un exemple. Tout le monde connaît aujourd'hui le succès d'image qu'a remporté le viaduc de Millau. Mais sa construction a longtemps été l'objet d'un débat, évoqué par ce texte composé et lu par un étudiant à l'intention de ses camarades :

"C'est vers la fin du mois de décembre 1993 que le conseil municipal de Millau s'est retrouvé en réunion extraordinaire pour traiter du problème posé par le futur tracé de l'autoroute A75 et surtout le contournement de Millau pour lequel plusieurs études avaient été réalisées dont une prévoyait la construction d'un immense viaduc, le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

Pour la circonstance, tous les membres du conseil sont présents afin de faire valoir leur point de vue sur l'opportunité de construire ce gigantesque ouvrage.

Sa réalisation très coûteuse est contestée par certains même si une majorité d'Aveyronnais et en particulier l'actuel maire de Millau, M. Gérard Deruy voient un côté positif à cette réalisation.

D'entrée, lorsque le sujet est abordé, le maire se heurte aux contestations d'un conseiller représentant les verts Aveyronnais qui estime que la construction de ce viaduc ne peut s'intégrer harmonieusement dans le cadre des grands Causses de notre région." (d'après Arnaud Fernandez)

Nos remarques chercheront à faire ressortir les raisons pour lesquelles l'acte de lecture remplace l'acte de parole, pour lesquelles, ensuite, il y a souvent impossibilité de la part des étudiants à présenter "simplement" à leurs camarades les différents facteurs de la situation, pour lesquelles, enfin, il est souvent difficile, en tant qu'auditeur d'entrer dans la situation proposée. Bien évidemment des approches autres de la mise en paroles seraient possibles (psychologique,

kinesthésique, théâtrale,...), nous nous en tiendrons, quant à nous, à une approche sémiopragmatique de type phrastique et situationnel.

Au chapitre des propositions, nous tenterons de présenter un ensemble d'opérations qui pourraient faciliter le travail des étudiants pour oraliser leur écrit. Nous ne pensons pas qu'il soit une bonne chose de les empêcher d'écrire leur exposé (au sens large du terme) pour dérouler leurs pensées et / ou se rassurer dans ce genre de situation. Certains pensent qu'un plan détaillé les placeraient dans l'obligation de parler et non pas de lire. Cela est tout à fait possible. Cependant, nous croyons qu'il faut toujours présenter divers moyens pédagogiques qui permettent de s'adapter à diverses personnalités d'apprenants. A cet effet, cinq opérations nous paraissent préparatoires à toute exposition orale devant un public donné : la répartition, la répétition, la mise en relief, l'énonciation et l'explicitation.

L'opération de répartition

L'organisation des phrases appelle d'emblée, devant leur relative complexité syntaxique, une réflexion. Le nombre de transformations, au sens de Z. Harris (1976), rend difficile la production de paroles pour l'étudiant concerné et la compréhension / mémorisation des éléments de la situation pour les auditeurs.

Si nous prenons l'exemple de la première phrase, plusieurs éléments de la situation se trouvent regroupés : le moment, l'objectif de la réunion, la nature du problème, les solutions proposées (Etudes), une des solutions (le viaduc).

Ainsi dans cette première phrase, nous trouvons six transformations parmi lesquelles :

- une transformation emphatique portant sur le moment (la fin du mois de décembre 1993).
- deux transformations passives combinées explicitant la nature du problème (par le futur tracé de l'autoroute.../ (par) le contournement de Millau).
- une transformation relative ("*pour lequel...*") intégrant une transformation passive ("*plusieurs études ont été réalisées...*") et une autre transformation relative ("*dont une prévoyait la construction d'un immense viaduc...*") comprenant surtout une solution.

Tout se passe comme si l'étudiant voulait faire montre de sa capacité à concentrer l'information sans tenir réellement compte de ses camarades qui auraient besoin de se faire une idée précise des différents paramètres de la situation dans le temps de l'écoute. Quoiqu'il en soit, parler réellement est quasiment impossible dans ces conditions. Il conviendrait, par conséquent, de simplifier la syntaxe des phrases et d'éviter un nombre trop important de transformations.

La phrase analysée pourrait donner lieu à quatre phrases, ce découpage aurait alors des effets bénéfiques sur le souffle, le débit, le rythme, l'intonation, la mémorisation... Ces remarques de type syntaxico - sémantique sont à articuler en effet avec les ancrages corporels de la parole. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de nommer ces actes de discours des actes de parole. Loin de nous la pensée de revenir à une controverse théorique sur les actes de discours et de parole, mais une chose est certaine, c'est que les facteurs physiologiques influent sur l'organisation syntaxique d'un écrit oralisable. Il convient donc de retrouver des phrases plus adaptées à la parole (veiller à la longueur de la phrase et de ses parties, ne pas éloigner les sujets des verbes, etc.).

Exemples

- Vers la fin du mois de décembre 1993, le conseil municipal de Millau s'est retrouvé en réunion extraordinaire.
- Il s'est réuni pour traiter le problème du futur tracé de l'autoroute A75 et surtout le contournement de la ville.
- Plusieurs études avaient été réalisées / pour proposer des solutions / (nous ajoutons).
- L'une de ces études prévoyait la construction d'un immense viaduc, le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

Le nombre d'informations par phrase (sauf la seconde) est beaucoup trop important pour faciliter un véritable acte de parole. Il convient donc de répartir les informations pour rendre la phrase dicible. Notre comptage des informations s'effectue sur la base des paramètres explicités. Evidemment, il faut distinguer le nombre d'informations et le nombre de mots. Par exemple, le paramètre du moment est développé sur huit mots : "*Vers la fin du mois de décembre 1993*".

Phrase 1

Dix informations : moment, structure administrative, lieu, réunion, deux objets de la réunion, solutions, une solution précisée, deux évaluations du viaduc.

Phrase 2

Quatre informations : présence des membres, nature de l'échange, objectif de l'échange, réalisation ou non du projet.

Phrase 3

Six informations : évaluation du prix, raison du rejet du projet par une partie des membres / acceptation du projet, les défenseurs - le maire et une majorité de la population.

Phrase 4

Sept informations : moment de l'échange, deux participants - le maire et un conseiller -, identité de la représentation de ce dernier, nature des propos de ce dernier, raison de la contestation, nature de cette raison - harmonie viaduc / environnement.

Au vu de ce décompte, il faudrait envisager une réduction sensible du nombre d'informations nouvelles par phrase pour faciliter l'acte de parole, nous devrions dire la mise en voix, et l'acte d'écoute. Des considérations de type physiologique nous amènent à penser que deux à trois informations par phrase peuvent suffire.

Exemples

- La situation qui a été choisie est celle d'une séance du conseil municipal qui s'est passée à Millau.
- Elle a eu lieu vers la fin de décembre 1993.
- Il s'agit de la réunion de ce conseil en séance extraordinaire.
- L'ordre du jour était consacré au problème posé par le tracé de l'autoroute A75.
- Celui-ci passe près de Millau.
- La mairie de cette ville avait donc commandé des études.

- L'une d'entre elles prévoyait la construction d'un immense viaduc qui permettrait de contourner la ville.
- Ce viaduc serait le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

L'opération de répétition

Ce texte rejoint aussi un ordre de l'écrit dans la mesure où son auteur évite les répétitions par des procédés périphrastiques ("*ce gigantesque ouvrage*"...) et anaphoriques ("*pour lequel*", "*dont*", "*sa*", "*ce dernier*"...). Les seules répétitions rencontrées concernent le superlatif "*le plus*", "*la construction du viaduc*", et la ville de "*Millau*". Une dissémination des informations dans les phrases entraînera une répétition / redondance de ces mêmes informations. Autant répéter des informations à l'écrit conduit à des lourdeurs de style, autant répéter des informations est tout à fait adapté à ce type de situation orale (stratégies possibles). Il en va de même pour le choix des mêmes mots qui est ressenti comme une négligence de style à l'écrit, mais qui peut faciliter la mémorisation et la compréhension de l'auditeur, parce que l'oral pose toujours le problème du référent et de la certitude de son identification. Par conséquent, l'usage des anaphores sera moins fréquent ou tout au moins plus rapproché du mot référé.

Exemples

- La situation qui a été choisie est celle d'une **séance du conseil municipal**.
- Il s'agit d'une **séance du conseil municipal** de Millau.
- Cette réunion a eu lieu vers la fin de décembre 1993.
- Le **conseil** s'est réuni en **séance** extraordinaire.
- L'ordre du jour était consacré au problème posé par le **tracé** de l'autoroute A75.
- Ce **tracé** passe près de **Millau**.
- La mairie de cette **ville** avait donc commandé des **études** pour déterminer les conséquences possibles de **ce tracé**.
- Une de ces **études** prévoyait la construction d'un immense **viaduc** qui permettrait de contourner la ville.
- Ce **viaduc** serait le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

Nos remarques informationnelle et stylistique nous conduisent à distinguer la phrase en situation orale et écrite (Allouche, Bouyon, Coñaniz, 1981). La phrase orale est dépendante de nos capacités physiologiques et de la temporalité alors que la phrase écrite est davantage dépendante de la vision et de l'espace (ce qui n'empêche pas que la voix intérieure puisse jouer son rôle). Comparons la phrase écrite ci-dessous avec la partition orale que nous avons construite précédemment :

- "C'est vers la fin du mois de décembre 1993 que le conseil municipal de Millau s'est retrouvé en réunion extraordinaire pour traiter du problème posé par le futur tracé de l'autoroute A75 et surtout le contournement de Millau pour lequel plusieurs études avaient été réalisées dont une prévoyait la construction d'un immense viaduc, le plus haut du monde et le plus long d'Europe."

On se rend parfaitement compte que la phrase écrite suppose, grâce à un balayage visuel, la localisation des informations et leur enchaînement (pour une mise en

scène imaginaire), alors que la phrase orale suppose, d'une part, une mise en voix et, d'autre part, une temporalité qui favorise toujours la nouvelle information sur l'ancienne. Il faut donc permettre la mémorisation de l'ancienne en la renouvelant. Dès lors, ce que la vision permet du côté du traitement des informations et de leur enchaînement, le souffle et la temporalité ne le permettent pas. Ce qui fait que l'exposant doit gérer son verbe dans le temps sans mettre entre parenthèses son corps. Nous avons tous pu observer que la lecture d'exposés, illustrés par la phrase ci-dessus, conduisait à l'absence du corps et de la pensée. Tout se passe comme si l'exposant avait prêté sa voix au texte, était coupé de sa propre pensée. Les travaux de mise en paroles proposés tentent de favoriser l'adéquation du verbe et du corps.

L'opération de mise en relief

Un certain nombre de structures (insistance, interrogation, etc.) nous paraissent tout à fait adaptées au rythme, au souffle et bien sûr à l'écoute. Elles sont en général toutes de construction binaire et sont en conséquence en adéquation avec le rythme respiratoire. De plus, elles permettent de démarquer deux zones de sens en instituant une hiérarchie signifiante (une pertinence de sens plus importante que la précédente) :

On peut penser à des structures comme :

- **Ce que** nous voudrions vous dire avant de jouer cette scène, **c'est que** nous avons choisi une situation de réunion d'un conseil municipal.
- **Ce dont** nous voudrions vous parler avant de jouer cette scène, **ce sont** des circonstances de l'échange.
- **C'est** à Millau **que** cette réunion a lieu.

On peut penser aussi à d'autres structures comme la structure interrogative ou la structure hypothétique, qui sont toutes deux adaptées à la vocalisation, au rapport du mot et du corps (être dans le mot que l'on dit), pour des raisons semblables aux précédentes :

- **Quel** était l'ordre du jour de ce conseil ? L'ordre du jour était le tracé de l'autoroute A 75.
- **Sur quel** ordre du jour se réunit ce conseil ? Il se réunit pour discuter du tracé de l'autoroute A 75.
- **Si** le conseil municipal s'est réuni, c'est pour tenir une réunion extraordinaire.

Les structures syntaxiques permettent une démarcation explicite des zones signifiantes et facilitent incontestablement le rythme respiratoire et le débit. Celles-là ont, en outre, l'avantage de ménager des pauses pour la voix.

L'opération d'énonciation

Cette nouvelle approche du texte est induite par la concentration des paramètres mais aussi par le point de vue distancié adopté par l'étudiant. Ce dernier effectue une description de la situation à la troisième personne sans inscrire les traces de son énonciation ou celles de ses auditeurs (Benveniste 1966). Il est tout à fait surprenant qu'un discours adressé à un public ne fasse jamais référence à celui qui

parle (à son statut individuel ou représentationnel) et à celui / ceux qui écoute(nt). Cela ne permet ni de marquer la relation interlocutoire, ni de construire les images de l'énonciateur (cf. Charaudeau 1983) et du / des destinataire(s).

Exemples

- La situation que **nous avons** choisie est celle d'une séance du conseil municipal.
- Il s'agit d'une séance du conseil municipal de Millau.
- A partir des informations que **nous avons** obtenues, la réunion a eu lieu vers la fin de décembre 1993.
- Le conseil municipal s'est réuni en séance extraordinaire.
- **Vous devez vous** demander quel était son ordre du jour ? Il était consacré au problème posé par le tracé de l'autoroute A75.
- La mairie de cette ville avait donc commandé des études pour déterminer les conséquences de ce tracé.
- Comme **vous pouvez vous** en douter, le tracé de l'autoroute passe près de Millau.
- Une de ces études prévoyait la construction d'un immense viaduc qui permettrait de contourner la ville.
- **Nous avons** été très surpris d'apprendre que ce viaduc serait le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

L'opération d'explicitation

Une mise en situation suppose a fortiori l'explicitation de la relation producteur - destinataires sur la base des savoirs partagés ou non partagés (pari sur ses savoirs), sur la base de certains implicites de la situation (Charaudeau 1983). On peut penser que les étudiants montpelliérains (ils ne sont pas tous originaires de cette ville) ont un certain savoir sur la région. Ont-ils un savoir sur le fonctionnement d'un conseil municipal ? Ont-ils un savoir géographique sur la région de Millau ? sur les problèmes de Millau ? Voici des questions pertinentes qui devraient alimenter la réflexion de l'étudiant-producteur.

L'étude des paramètres pertinents (selon un producteur donné) va permettre un développement plus ou moins important de la situation référée en fonction du degré d'implication de l'étudiant (motivation), de son savoir / ignorance et de celui qu'il imagine à ses camarades (sur l'interaction imaginaire, voir Coñaniz 1981b). Ce développement portera sur les points de vue des participants, sur la situation choisie : un conseil municipal en fonctionnement.

Les discours développés par les sujets en présence (le maire / un conseiller municipal) dépendent de la situation de communication. Un conseil possède un mode de fonctionnement qui devrait être précisé pour donner un sens à la réunion extraordinaire dont il est question. Est-ce que tous les étudiants savent comment fonctionne un conseil municipal ?

Il s'agit donc du conseil municipal de Millau (capitale de l'Aveyron - à expliciter ou non selon l'implicite - savoir supposé ou souhait de marquer l'importance du conseil). En général, il n'y a pas beaucoup de conflits entre le maire et ses conseillers qui font partie d'une même équipe. Cependant, le maire peut faire alliance avec des personnalités appartenant à un autre parti que le sien pour des raisons électorales (ceci peut être clarifié ou non, mais appartient aux implicites

du débat). Des conflits peuvent donc apparaître selon la nature des problèmes : ici, la protection des grands Causses sauvages.

Le conseil se réunit de façon régulière pour traiter des problèmes économiques, culturels, scolaires, touristiques... de la ville. Ici, il s'agit d'une réunion "extraordinaire", autrement dit d'une réunion convoquée pour régler un ou plusieurs problème(s) précis en dehors des réunions régulières. Pourquoi cette réunion est-elle extraordinaire? L'explicitation peut être pertinente (urgence peut-être).

A cet effet, des études ont été commandées pour proposer des solutions au problème posé par le tracé de l'autoroute A 75. Il n'est pas évident que les étudiants sachent où sont commandées les études et qui propose le tracé de l'autoroute (à ma connaissance, le ministère des transports). Il faudrait savoir également si une mairie peut s'opposer à un tracé et en proposer un autre. De plus, la construction d'un viaduc pose un problème de financement. Qui finance ? La mairie ? Le conseil régional ? L'Etat ? Les trois ? Sur le terrain, quels sont les problèmes que pose un tracé d'autoroute? Appropriation des terres, environnement, distance entre les habitations et l'autoroute,... Ici, une étude propose la construction d'un viaduc pour le contournement de la ville. L'étudiant devrait préciser la géographie des lieux pour faire saisir la pertinence du projet : rivière, montagne... Nous pouvons dès lors constater que l'étudiant a mis en implicite des savoirs qui ont tout à fait leur pertinence et qui auraient permis d'éclairer les enjeux des échanges à venir, enjeux politiques, administratifs, financiers.

Dans un second temps, il convient d'insister sur les points de vue du maire, soutenu par une partie de la population (Pourquoi ?), et du conseiller municipal, représentant les Verts qui sont opposés à la construction du viaduc. Il semble donc que toute la population soit mobilisée. L'explicitation de cet implicite permettrait de rendre compte de l'ampleur de l'affaire. Dès lors, on peut envisager les raisons pour lesquelles le maire choisit la solution de la construction du viaduc. Les raisons seront d'ordre économique et touristique. Des explications supplémentaires ne sont pas forcément nécessaires compte tenu des arguments développés dans le dialogue mais elles peuvent l'être selon le degré de pertinence accordé par l'étudiant aux problèmes économiques par exemple (chômage). D'autre part, le maire se fait une idée du point de vue du conseiller écologiste et choisira de développer certains arguments plutôt que d'autres, du moins cherchera-t-il à intégrer ce point de vue. Cela peut dépendre de sa psychologie, de son pouvoir réel au sein du conseil, de la nécessité de prendre une décision ou non etc.

Quel est le point de vue du représentant des Verts ? Il voudra soutenir la thèse de la défense des grands Causses sauvages (pertinence de l'explicitation) mais il ne peut pas ne pas prendre en compte les conséquences positives du passage de l'autoroute près de Millau qui seront d'ordre industriel ou touristique. Il tentera donc d'harmoniser économie et écologie.

L'explicitation de ces paramètres est donc un pari qu'effectuera le producteur en fonction d'un rapport imaginaire entre lui et ses auditeurs.

Conclusion

Les remarques qui précèdent montrent que tout exercice de mise en paroles n'est pas un exercice très simple, que l'on ne peut se contenter de quelques consignes

vagues pour inciter à parler et non à lire. Cet exercice nécessite un véritable travail de préparation. A cet effet, nous avons fait quelques propositions pour la préparation de l'oralisation.

En nous appuyant sur un exemple concret, nous avons mis à jour certaines caractéristiques du discours oral par rapport au discours écrit, de l'autre, nous avons cherché à montrer ce que pouvait signifier toute mise en paroles. Cependant, ces remarques forment un tout indissociable dans lequel une analyse des paramètres pertinents d'une situation de production - interprétation doit intégrer les aspects proprement physiologique et linguistique : longueur des phrases, débit, pauses, structures syntaxiques appropriées, répétitions,... Par contre, le travail d'explicitation des implicites de la situation n'est pas en tant que tel un travail spécifique de la mise en paroles. Nous le retrouvons bien sûr dans l'écriture des discours universitaires, journalistiques, etc.



ACTIVITES

Les deux activités qui suivent ont pour finalité de faire prendre conscience aux étudiants de la différence qui existe entre un discours écrit et un discours oralisé. Les enseignants peuvent faire travailler les étudiants sur des exposés et leur demander d'en préparer une version écrite et une version oralisée. Cependant, il faut dire qu'une trop forte oralisation du discours peut avoir des effets négatifs sur le public : le public peut se sentir diminué par l'effort que l'on fait pour lui faciliter le travail de compréhension. Il convient donc d'évaluer cet effort.

Activité 1 : Préparez l'oralisation de cette présentation d'une situation de jeu de rôles (la quantité de mots doit être évaluée) en pensant à un public précis.

"C'est vers la fin du mois de décembre 1993 que le conseil municipal de Millau s'est retrouvé en réunion extraordinaire pour traiter du problème posé par le futur tracé de l'autoroute A75 et surtout le contournement de Millau pour lequel plusieurs études ont été réalisées dont une prévoyait la construction d'un immense viaduc, le plus haut du monde et le plus long d'Europe.

Pour la circonstance, tous les membres du conseil sont présents afin de faire valoir leur point de vue sur l'opportunité de construire ce gigantesque ouvrage.

Sa réalisation très coûteuse est contestée par certains même si une majorité d'Aveyronnais et en particulier l'actuel maire de Millau, M. Gérard Deruy voient un côté positif à cette réalisation.

D'entrée, lorsque le sujet est abordé, le maire se heurte aux contestations d'un conseiller représentant les verts Aveyronnais qui estime que la construction de ce viaduc ne peut s'intégrer harmonieusement dans le cadre des grands Causses de notre région." (d'après Arnaud Fernandez, Sciences du langage, 1994)

Activité 2 : Réécrivez, en vue d'une oralisation dans une situation déterminée, le discours tenu par M. Tournier sur l'éducation (propos recueillis par le journal *Le Monde*). Mettez en pratique les cinq opérations présentées ici.

"Il y a deux éléments dans l'éducation : l'information et l'initiation. Jusqu'au dix-huitième siècle, l'éducation - essentiellement morale, humaniste et religieuse - donnait le pas à l'initiation sur l'information. Voltaire et Diderot ont dénoncé cette éducation par trop désintéressée et aristocratique. Depuis, la part initiatique de l'éducation ne cesse de reculer. On a abandonné le grec et le latin. La littérature est considérée comme un ornement inutile. L'histoire et la géographie menacent d'être reléguées à leur tour. Il ne s'agit plus que de fournir à l'enfant des connaissances qui lui serviront dans la vie, c'est-à-dire qui l'asserviront à la fonction qu'on lui assignera. On veut fabriquer un instrument utile au corps social. C'est doublement aberrant. D'abord parce qu'il n'y a pas de véritable éducation sans une part totalement inutile, invendable, irrécupérable. Cet absolu doit être particulièrement préservé chez l'enfant qui est destiné à des tâches répétitives. Je pense que l'enseignement du grec, du latin et de la poésie française sont plus urgents chez les enfants destinés à devenir grutiers ou garçons bouchers que chez ceux à qui on prépare une carrière d'avocat ou de médecin. Ensuite, il y a bon nombre de professions - les plus brillantes peut-être - pour lesquelles les exercices mathématiques sont non seulement inutiles mais sans doute néfastes. Toutes celles qui reposent sur la recherche d'une certaine qualité et non sur la manipulation de symboles quantitatifs abstraits. La radio, la télévision, la presse, la publicité, l'édition, les industries textiles, le droit, la diplomatie, les échanges commerciaux, toutes les carrières politiques, je cite pêle-mêle, eh bien ! ces professions sont résolument antimathématiques. Il y a cependant des professions où une base scientifique est indispensable, mais où elle doit être dominée par autre chose qui n'est pas scientifique, et l'équilibre est très difficile à obtenir, comme par exemple la médecine et l'architecture.

On tremble en pensant aux ravages que provoquerait un juge qui n'aurait de culture que mathématique ou un médecin qui ne connaîtrait que la biologie. Non, le fétichisme des mathématiques et des sciences physiques tel qu'il est pratiqué actuellement dans notre enseignement est une aberration. Si les enfants ne lui opposaient pas une résistance instinctive et massive, on verrait sortir des écoles et des universités des masses uniformisées de petits Diafoirus polytechniciens aussi inutilisables que les Diafoirus jargonnant le latin de cuisine de Molière. [...]"

Conclusion

Parvenus au terme d'un parcours didactique fait d'analyses de textes et de propositions d'activités, nous voudrions proposer un regard transversal qui balaierait l'ensemble du champ que nous avons balisé. L'exercice est fréquent en termes de conclusion, mais nous voudrions dépasser le strict exercice récapitulatif et saisir l'occasion pour reposer avec netteté une question soulevée en début de propos : quels rapports peut-on entrevoir entre opérations d'écriture et exigence de la norme d'une part, opérations d'écriture et travail du style de l'autre ? Ce sera aussi pour nous l'occasion de revenir sur le titre de notre ouvrage et de l'explicitier : « Travail du style et Maîtrise de la langue ».

A reconsidérer l'ensemble de nos propositions, une constatation s'impose : toutes n'opèrent pas au même niveau ou, pour le dire autrement, elles ne sont pas porteuses des mêmes enjeux.

La majorité d'entre elles peuvent être reliées à un travail d'écriture visant la conformité avec ce que l'on nomme communément la « norme », un concept sur lequel nous allons revenir à présent. Il n'est pas de notre propos de refaire après d'autres de reprendre la genèse du concept de norme, ni de revenir sur ses implications en matière de didactique de la langue. Notre intention consiste simplement à en préciser certaines composantes que les opérations d'écriture, précisément, contribuent à mettre en lumière.

Plusieurs de nos propositions exercent les compétences des apprenants du côté de ce que l'on pourrait appeler des *normes linguistiques*. C'est ainsi que certaines activités visent à améliorer les performances du point de vue de la conformité des textes écrits à des modèles syntaxiques mais aussi à des règles sémantiques. Certaines tâches d'écriture et de réécriture que nous avons proposées dans ce cadre visaient par exemple à procéder à des explicitations sémantiques pour rétablir la grammaticalité d'énoncés fautifs ; d'autres conviaient les apprenants à des réorganisations syntaxiques à la faveur du remplacement de certains termes, par le biais d'adjonctions ou bien encore de suppressions. Le travail d'écriture s'inscrivait alors dans ce que l'on pourrait sommairement appeler la recherche de l'acceptabilité des énoncés.

Un autre grand ensemble nous semble pouvoir être tracé, regroupant des activités ayant en commun d'autres exigences, que l'on pourrait référer cette fois à des *normes communicatives* : il s'agit de tout ce qui a trait aux exigences propres à la scripturalité, à ses modes de fonctionnement spécifiques, à cette économie générale qui la distingue de l'oralité ; c'est ainsi que nous avons pu mettre en avant quelques caractéristiques majeures :

- le discours écrit doit apparaître comme produit fini, construit, et pas comme objet en construction, ce qui impose un certain nombre de contraintes, au premier rang desquelles le renoncement aux opérations de disjonctions thème/prédicat, si prisées à l'oral ;

- le discours écrit doit intégrer de façon maximale les éléments de la situation d'énonciation, à partir du moment où les référents sont rarement partagés par des partenaires de la communication qui n'occupent pas le même espace ; ce

qui, dans l'économie de l'oral, peut être référé de façon peu coûteuse par un déictique, va demander à l'écrit une explicitation maximale, une dépense supplémentaire ;

- le discours écrit doit répondre plus que l'oral à une exigence forte de cohérence discursive car les relectures possibles révèlent impitoyablement des « failles du discours » qui, à l'oral, passent la plupart du temps inaperçues.

Les manquements à ces exigences, pourtant non strictement linguistiques ni de l'ordre de la stricte grammaticalité, ne relèvent pas du système de la langue ; pourtant, ils continuent à être analysés en termes de fautes et sont l'objet d'évaluations négatives. Si tel est le cas, c'est bien parce qu'il existe des règles de fonctionnement de l'écrit, relativement générales, qu'il ne faut pas enfreindre, et dont nous venons de rappeler les principales : c'est à elles que nous nous référons quand nous parlons de *normes communicatives*.

Nous pourrions en rester là : ce serait conclure, de façon somme toute banale, que le travail de l'écrit, en FLE mais pas seulement, a à avoir avec la maîtrise de la langue et avec le respect de certaines normes. Mais nos analyses proposent d'autres situations, analysent d'autres composantes de l'acte d'écriture qui n'entrent pas aisément dans ce cadre un peu étroit que constitue l'approche par la norme, sous ses aspects linguistique et communicatif.

Un troisième ensemble est constitué de faits d'écriture qui ne peuvent être strictement saisis dans cette perspective normative, en ce sens que s'ils n'étaient pas respectés, les énoncés produits n'en seraient pas moins acceptables grammaticalement et conformes à l'économie générale d'un discours écrit et de ses principes d'organisation.

Leur utilisation témoigne de la part du scripteur d'un degré supplémentaire de maîtrise de la communication écrite ; ils relèvent d'un « surplus » définissable selon plusieurs dimensions et que nous appellerons le *style*. Le bon usage des opérations d'écriture qui le constituent contribuera à faire le départ entre un scripteur natif et un étranger aussi bien qu'entre deux natifs possédant des compétences inégales...

Dans notre ouvrage, le travail du style nous semble pouvoir être clairement référé :

- à la connaissance de contraintes d'écriture fines liées à certains types d'écrit. L'exemple que nous avons pris est celui des écrits universitaires : si nous avons choisi ce genre textuel de préférence à un autre, c'est pour sa rentabilité en termes de réussite pour des étudiants. L'examen des écrits requis dans les études révèle l'existence d'une rhétorique propre, marquée entre autres caractéristiques par l'évitement des marques de la première personne et par le bannissement des répétitions : on conviendra aisément que ces deux « règles » n'ont aucun fondement linguistique et qu'on pourrait les enfreindre sans risquer de se voir reprocher d'attenter à des exigences normatives. En revanche, les respecter, c'est respecter un code de conduite écrit et se conformer à des traditions d'écriture dont nous avons parlé dans l'ouvrage en termes d'usages socio-discursifs, mais qu'on aurait tout aussi bien pu qualifier de « traits stylistiques ». Le travail qui a été mené à propos de ce type d'écrit pourrait être fait également en partant d'écrits littéraires pour dégager par exemple les canons d'écriture de la description, de la narration, du coup de théâtre romanesque, etc.

- à « l'élégance » de l'écriture, si l'on veut bien accorder à ce terme un sens moral, et pas seulement esthétique. Qu'entendons-nous par « élégance » ? Un ensemble de comportements du scripteur que l'on peut qualifier de comportements « prévenants », qui visent à alléger au maximum la tâche du lecteur : effort de précision dans le choix des termes, souci de la concision, volonté de donner des instructions de lecture en utilisant des rituels démarcatifs. C'est dans l'accomplissement de ces opérations d'écriture que le degré maximum d'expertise linguistique est requis : l'opération de concision par exemple nécessite la connaissance d'un grand nombre de ressources lexicales.

Dès lors, on le voit, le style, n'est pas seulement ce je-ne-sais-quoi cher aux penseurs du XVIIème siècle, cet indéfinissable parfum dont les fragrances subtiles montent du livre pour envoûter le lecteur. Dans le champ de la didactique, nous avons fait le pari qu'on pouvait en parler en termes précis, tout au moins pour une part et à la condition d'accepter modestement que notre point de vue sera de toute façon impuissant à rendre compte de ce qui rend admirable la prose de Flaubert... Mais tel n'est pas de toute façon notre objectif, que nous laissons aux stylisticiens patentés.

Ainsi, on le voit, maîtrise de la langue et correction grammaticale, jugement de normalité, vont de pair ; mais pas seulement : maîtrise de la langue et aptitudes stylistiques également. Travail de la norme et travail du style ont parfois partie liée.

Eduquer le regard du scripteur, lui permettre décentration et recul face à ses pratiques, lui fournir les outils pour analyser son écriture, ses forces et ses faiblesses, pour apprécier la portée des différentes opérations d'écriture, c'était une des ambitions de cet ouvrage. Une deuxième était de lui fournir l'occasion de progresser en s'exerçant. Espérons que, sur une partie au moins de ces objectifs, les attentes du lecteur n'auront pas été vaines...

Bibliographie

Articles de presse

- Badinter, R. "L 'Etat criminel", *Le Nouvel Observateur*.
- Barre, R. "Projet pour la France", *Le Monde*.
- Bernardot, M.J. "Les fans du magnétoscope", *Supplément aux dossiers et documents du monde*.
- Bougnoux, D. "La science aux risques des médias", *Le Monde diplomatique*.
- Bourdieu, P. "Je suis ici pour dire notre soutien", *Libération*.
- Cardo, P "Ne laissons pas l'école seule." in "Comment en sortir", *Le Nouvel Observateur*.
- Carter, J. "La droite chrétienne, menace pour la démocratie", *Le Monde*.
- Charlier, J. "Pour une concurrence loyale", *Le Monde* .
- Clément, A. « L'influence culturelle américaine en France », *Le Monde*.
- Colombani, Truffaut « Les socialistes, fervents de l'ouverture », *Le Monde*.
- Crépeau, M. "Réflexion sur le bruit", *Echos*.
- Daniel, J. "En toute liberté", *Le Nouvel Observateur*.
- Delors, J. "Armement: la solution européenne", *Le Nouvel Observateur*.
- Duhamel, A. "La société de défiance", *Le Point*.
- Dupuy, G. "Bête et méchant", *Libération*.
- Durieux, B. "Le rassemblement de tous les modérés", *Le Monde*.
- Gaule, Ch. de cité par R. Gary dans "Lettre ouverte à de Gaulle", *Le Nouvel Observateur*.
- Greenaway, P. Interviewé par A. Riou dans "Le cinéma dans la peau", *Le Nouvel Observateur*.
- Hagège, C. « Que s'ouvre enfin la seconde francophonie », *Le Monde*
- Hajdenberg, H. "Emotion et analyse", *Le Monde*.
- Huchet, J-F. « Les ressorts de la relance chinoise », *Le Monde*.
- Julliard, J. "Ce que dit la grève", *Le Nouvel Observateur*.
- Lacombe, C. « Après la déprime, des Bourses euphoriques », *Le Monde*
- Mortaigne, V. "Le complexe de la chanson française", *Le Monde*.
- Okrent, C. "Plébiscites", *L'Express*.
- Pecqueur, A. "L'Afrique, tissu vivant", *Le Monde*.
- Pédroletti, B. « PSA tente de s'adapter au ralentissement des ventes en Chine en supprimant 1000 emplois », *Le Monde*.
- Pomonti, J. "Pour l'éducation et la culture", *Le Monde*.
- Raffarin, J.P. "Echec à l'échec", *Le Monde*.
- Sarraute C. « J'sais pas quoi faire », *Le Monde*.
- Sorman, G. " Pression fiscale : La côte d'alerte est dépassée", *Le Figaro Magazine*.
- Stasi, B. "Non, nous ne regrettons rien...", *Le Monde*.
- Sudreau, P. "Pouce !", *Le Monde*.
- Tabard, G. « Pourquoi les français ont plébiscité Obama », *Le Figaro*.
- Tournier, M. Interview sur l'éducation, *Le Monde*.
- Vernier, J. "Qui paie pour l'environnement ?", *Le Monde*.

Weill, C. "Blancs, jaunes ou noirs, nous avons les mêmes ancêtres.", *Le Nouvel Observateur*.

Ouvrages pédagogiques

- ALLOUCHE. V, BOUYON. C , COIANIZ. A (1981) *Pratiques discursives* - CFP, Montpellier III.
- BRUCHET.J (1994) *Objectif entreprise, niveau moyen*. Paris, Hachette.
- CALBRIS, CESCO, DRAGOYE, GSCHWIND, HOLZER, LAVENNE (1975) - *C'est le printemps 1* – Nathan.
- CALLAMAND, M., BOULARES, M. (1992) *Grammaire vivante du Français*, Clé International.
- CAPELLE G., GRELLET F. (1980) *Ecritures*, Hachette.
- CAPELLE G., GIDON N. (2000) *Reflets*, Hachette.
- COIANIZ. A, HEILMANN. K (1978) - *Prétextes 2* - CFP. Montpellier III.
- COURTILLON. J, RAILLARD. S (1982) - *Archipel 1* - Didier Hatier.
- DIOP-LASCROUX.L, TAUZIN.B (2000) *Comment vont les affaires ?*, Paris. Hachette.
- GIRARDET J. (1998) *Panorama*, Paris, Clé international.
- GIRARDET J., CRIDLIG JM. (1993) *Vocabulaire*, Niveau avancé, Clé International.
- MERIEUX R., LOISEAU.Y (2004) *Connexions*, Didier.
- MICHAUT, M. (1987) *Technique de dissertation de culture générale*, Roudil.
- NIQUET G. (1978) *Structurer sa pensée structurer sa phrase* , Hachette.
- RIVENC, GAUVENET, BOUDOT, MOGET (1960) - *Voix et images de France* - Didier Hatier.
- SAINT ONGE R., ALBET M. (1990) *Alinéas. L'Art d'écrire*. Boston, Massachussets. Heinle and Heinle. Publishers.
- SALINS, G-D de, DUPRE-LA-TOUR, S. (1988) *Exercices de grammaire, perfectionnement*, Hatier / Didier.
- SCHNEUWLY B. (1994), *Expression écrite*, CM2, Paris, Nathan.

Articles, Ouvrages théoriques

- ADAM J-M (1985) « Quels types de textes ? », *Le Français dans le Monde* N° 192.
- ALLOUCHE V. (Oct. 1994) « Stylistique et enseignement : les processus d'écriture », *Le Français dans le monde* N° 268, Hachette Edicef.
- ALLOUCHE V. (1992) "Didactique des discours écrits" - *Travaux de didactique* N° 28. - CFP. Montpellier III
- ALLOUCHEV. (1990) "Les relations syntaxiques dans le discours" *Travaux de didactique* N° 23 - CFP. Montpellier III.
- AUTHIER J, MEUNIER A (1972) "Norme, grammaticalité et niveaux de langue" - *Langue française* N° 16 - Larousse.
- BALLY C. (1951) *Traité de stylistique française*, Georg & Cie S. A. et Klincksieck.
- BARRE DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (Eds) (2004) *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la culture et de l'écriture*. Paris, L'Harmattan.
- BARTHES R. (1973) *Le plaisir du texte*, Seuil.
- BEACCO J.-C., LEHMANN D. (1990) Publics spécifiques et communication spécialisée, *Le français dans le monde*, Recherches et applications.

- BENVENISTE E. (1966) *Problèmes de linguistique générale* (T.1), Paris, Gallimard.
- BESSE H (1976) "La norme, les registres et l'apprentissage" *Le Français dans le monde* - N° 121 - Hachette / Larousse.
- BLANCHE.BENVENISTE C. (1990) - *Le français parlé* - Ed. du CNRS.
- BLONDEL M. (1976) « Sensibilisation des étudiants à la diversité des français », *Le Français dans le monde* N° 121, Hachette / Larousse.
- BOREL M.-J. (1981) "L'explication dans l'argumentation : approche sémiologique", *Langue française* N° 5, Larousse.
- BRASSART D. G. (1992) *Enseigner/apprendre le texte argumentatif*, CRDP de Lille.
- BRIEND H. (1988) "L'illustration et son marquage", *Pratiques* N°57.
- BOUCHARD R., BILLIEZ J., COLLETTA J.-M., de NUCHEZE V., MILLET A., (1992) *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*. Actes du VIIIème colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, Mai 91. Lidilem, 1992.
- CAPELLE G. (1991) « Changement de cap », dans *Le français dans le monde*, N°239, p. 44-47
- CHARAUDEAU P. (1978) *Les conditions linguistiques d'une analyse du discours*, Thèse de doctorat, Université de Lille III.
- CHARAUDEAU P. (1983) *Langage et discours*, Hachette.
- CHAROLLES M. (1978) « Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle », *Langue française* N° 38, p7-42.
- COIANIZ A. (1981c) "Quelques remarques sur la linéarisation des arguments", *Travaux de didactique* N° 5/6, CFP, Montpellier III.
- COIANIZ A, coll. ALLOUCHE. V (1988) *Grammaire du Français langue étrangère*, CFP. Montpellier III.
- COIANIZ A. (1992) « Manières de langage », *Tradisis* N° 0, Université L. Pasteur, Strasbourg.
- COLTIER D. (1988) "Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse", *Pratiques* N° 58.
- DE GAULMYN M.-M. (1992) *Ecritures et réécritures de textes. De la correction à la reformulation*, dans FLAMENT-BOISTRANCOURT D. (1994) p. 197-218.
- ESPERET E. (1990) « Apprendre à produire du langage : construction des représentations et processus cognitifs », 8-15 dans GAONAC'H (1990), p 8-15.
- FABRE C. (1988) « L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écolier », *Le Français aujourd'hui*, N° 83.
- FAYOL M., GARCIA DEBANC C. (2002), « Approches et limites des modèles du processus rédactionnels pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens ». *Pratiques*, n°115-116, pages 37-50.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT D. (1994) *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Colloque de 1992. Lille, Presses universitaires de Lille.
- FONTIER G., LE CUNFF M. (1976) « Julig, l'enseignant et le modèle », *Le Français dans le monde* N° 121, Hachette / Larousse.
- FUCHS C. (1982) *La paraphrase*, PUF.
- GAONAC'H D. (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, *Le français dans le monde*, Recherches et applications.
- GAONAC'H D. (1990b) « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », dans GAONAC'H D. (1990), p. 41-49.
- GOODY J. (1993/1994), *Entre l'oralité et l'écriture*. Edition française : Paris, Presses Universitaires de France.
- GREEN J. (1985) *Le langage et son double*, Editions de la différence.

- GUEUNIER. N (1982) "Linguistique et normes" *Le Français dans le monde* N° 169 - Hachette / Larousse.
- GUIRAUD. P (1967) *La stylistique* - Que sais-je ? N° 646.
- HARRIS, Z. (1976) *Notes du cours de syntaxe*, Seuil.
- HAYES J. R., FLOWER L.S. (1980), "Identifying the organization of writing processes", in GREG L. W., STEINBERG E. R. (Eds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J. : L.E.A., p.3-30.
- HJELMSLEV L. (1943) *Omkring sprogteoriens grundlaeggelse*. Ejnar Munisgaard, traduction française, *Prolégomènes à une théorie du langage*, 1968, Minuit.
- JAKOBSON. R (1963) - *Essais de linguistique générale* - Minuit.
- JAUBERT A. (2005) *Cohésion et Cohérence. Etudes de linguistique textuelle*. Paris. ENS Editions.
- LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire »*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LEDRU-MENOT, O. (Juil.1995) "Oralité et pédagogie interculturelle", *Le Français dans le monde*, coll. Recherches et applications. Hachette.
- LEVELT W.J.M. (1989) *Speaking from intention to articulation*, Cambridge, MA : M.I.T. Press.
- MAURER B (2001) *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- MOIRAND S. (1979) *Situations d'écrit*, Paris, Clé International.
- MOLINIE G (1991) *Eléments de stylistique française* - PUF.
- ORIOLE-BOYER C. (1990) « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères », dans *Le français dans le monde*, N°237, p 56-63.
- ORIOLE-BOYER C. (1992) « La réécriture conversationnelle : champ de recherche et usages didactiques », *Revue CALAP*, N° 9.
- PAYOT J. (1927) *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Colin.
- PRIEUR J.-M. (1992) « Manières de langage », *Tradisis* N° 0, Université L. Pasteur, Strasbourg.
- REUTER Y. (2006) « A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, n°131-132, pages 131-154.
- RICHTERICH R. (1976) "Les situations de communication et les types de discours" - *Le Français dans le monde* N° 197 - Hachette / Larousse.
- RÜCK H. (1991) *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Paris, Hatier/Didier, collection LAL.
- SERRES M. (1998) « Style », *Le Monde de l'éducation* N° 256.
- SCHNEUWLY B. (2002), L'écriture et son apprentissage. Le point de vue de la didactique. Eléments de synthèse. *Pratiques*, n° 115-116, pages 237-246.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1998), Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF.
- VAN DIJK T.A, KINTSCH W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- VIGNER G. (1982) *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris, Clé International.
- VIGNER G. (1990) « Activité d'exercice et acquisitions langagières », dans GAONAC'H (1990), p. 134-146.
- VYGOTSKI L. S. (1937/1985), *Pensée et langage*. Edition française : Paris, Editions sociales.
- WOLFF J.-M. (1994) « Le poids des mots, le poids des autres », *Le Français dans le monde* N° 268, Hachette Edicef.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

1. DE QUELQUES DIFFICULTES D'ENSEIGNER / APPRENDRE A ECRIRE EN FLE

1.1 Problématique de l'écrit en FLE	5
1.2 Du côté de l'apprenant	8
1.2.1 La difficulté à mobiliser un ensemble de connaissances situées à des niveaux différents	8
1.2.2 Un problème spécifique aux apprenants du FLE : le manque de modèles	9
1.2.3 Inactivation des processus de haut niveau	11
1.3 Du côté des pratiques d'enseignement : les limites des réponses didactiques	12
1.3.1 Quels problèmes d'apprentissage sont traités d'ordinaire et de quelle manière ?	12
1.3.1.1 Travail sur l'axe pragmatique : les situations de communication	12
1.3.1.2 Travail sur l'axe référentiel : planification, contenu	14
1.3.1.3 Travail sur l'organisation générale des textes	18
1.3.1.4 Travail sur la mie en mots	
1.3.2 De quelques zones d'ombre de la didactique de l'écrit en FLE	24

2. DE NOUVELLES PRATIQUES POUR UNE CONCEPTION ENRICHIE DE LA PRODUCTION D'ECRIT EN FLE

2.1 Niveau débutant A1/A2	27
2.1.1 Le rapport à la situation	27
2.1.2 La jonction du thème et du prédicat	35
2.1.3 Explicitation syntaxique et réorganisation sémantique	36
2.1.4 Continuité syntaxique et sémantique	37
2.1.5 Unification lexicale : les opérations de révision par Remplacement	39
2.1.6 L'amélioration syntaxique par adjonction, déplacement, remplacement	40
2.2 Niveau intermédiaire B1/B2	42
2.2.1 L'organisation des contenus sémantiques	42
2.2.2 Quelques types d'organisation	46
2.3 Niveau avancé C1/C2	51
2.3.1 Des composantes de la compétence stylistique	51
2.3.2 Quelques opérations sémiotiques de l'écrit soutenu	52
2.3.3 Le choix des mots : précision	64
2.3.4 Quelques habitudes stylistiques de l'écrit universitaire	69
2.3.5 Quelques stratégies d'organisation du discours	78
2.3.6 La mise en paroles de l'écrit	93

CONCLUSION	102
------------	-----

BIBLIOGRAPHIE	105
---------------	-----

