

Applications

Techniques de l'Introduction

- 1- *Consacré à un phénomène fréquent, le rire, et fort peu connu au demeurant, un article commence de la façon suivante que vous essaieriez de caractériser.*

On rit de tout, jamais de rien. Sous cape ou à gorge déployée, gras ou jaune, l'éclat de rire est toujours Comme une rupture, un comportement soudain, à peine contrôlable, jamais gratuit. Paradoxe : on rit aux larmes. Le fou rire renvoie au rire fou, et si l'en on vient à s'écrouler de rire, voire à se « pisser dessus », ce peut être au risque d'en mourir. Au sens propre. Cela s'est déjà vu au Kenya, où une mystérieuse « épidémie » de rire incoercible affecta un millier d'écolières et leurs familles. Plusieurs personnes durent être hospitalisées d'urgence. L'une d'entre elles en perdit la vie.

Le rire, pourtant si familier, garde encore une bonne partie de son mystère. Pourquoi rit-on ? De quoi ? Comment ? Quelle est la signification profonde de cette déformation grotesque du visage accompagnée de vocalisations incohérentes et de spasmes violents ? Une chose apparaît cependant certaine : le rire est le propre de l'homme, on l'a suffisamment dit, à la suite du grand rieur de Rabelais. Encore faudrait-il savoir à quel moment de l'évolution de l'hilarité a fait son entrée dans la lignée des *Homo*.

Philippe Chambon, *Le rire*,
Sciences et Avenir, n° 50, avril 1991, p.28.

- 2- *Quelle figure de style structure cette introduction à un article sur la douleur ?*

Le réseau de la douleur est une sorte de garnison dont les colonnes se déploieraient depuis une tour de contrôle, le cerveau jusqu'à des millions de sentinelles postées à la périphérie de notre corps, sous la peau, les viscères, les muscles à l'affût d'un agresseur – une lame, un marteau, une maladie. Qu'on vienne à les rencontrer et, ouille ! toute la garnison est alertée. L'information douloureuse est embarquée à bord d'une fibre nerveuse, elle-même passagère d'un nerf, et transmise à travers un circuit complexe, avec des feux rouges, des feux verts, des sens uniques, des voies sans issue et grand carrefour, la moelle épinière, d'où part un ascenseur. Destination : les étages supérieurs du cerveau. Les grandes lignes du plan commencent à être cernées par les chercheurs. Mais des zones d'ombre subsistent. Comment le circuit est-il précisément contrôlé ? Et pourquoi lui arrive-t-il de s'allumer sans raison apparente ? D'incertitudes en espérances, de controverses en frustrations, les chercheurs parviendront-ils un jour à vaincre la douleur ?

AS, *Pourquoi souffrons-nous ?*
Sciences et Avenir, n° 528, fév. 1991, p.51.

Techniques de la Conclusion

- 1- *Voici la conclusion d'un ouvrage, surtout historique et descriptif, consacré aux sectes.*
a) *Analysez-la.*
b) *Qu'a-t-elle de particulier ? Peut-on la rattacher à l'un des trois types principaux ?*

Aujourd'hui, on comprend la quête errante de spirituel et de chaleur humaine qui en met en route beaucoup à la recherche d'un « Ailleurs », et d'un groupe chaud qui en offre déjà les prémices.

On est alors impressionné, au terme de ce voyage au pays des sectes, par l'immense capital de sincérité, de bonne volonté, de désir de rencontrer Dieu qui s'y révèle. On d'autant plus navré de le voir parfois récupéré par des marchands de spirituel sans scrupule. On se sent alors poussé à agir. Ce serait d'ailleurs rendre un bien mauvais service à certains de ces mouvements que d'avaliser inconditionnellement leurs déviations au bénéfice de la seule bonne foi de leurs membres. La tolérance

implique la vérité. Le dialogue suppose l'expression claire de la différence, seul moyen pour chacun de progresser dans sa voie.

On se sent pressé aussi d'agir sur les racines du mal : un certain dysfonctionnement de nos sociétés occidentales. Bergson appelait déjà notre société à un « supplément d'âme ». Saint-Exupéry confiait : « Je hais mon époque de toutes mes forces, l'homme y meurt de soif. ». Car l'homme ne peut vivre uniquement de moyens de vivre. Il a besoin de raisons de vivre. si notre époque s'avérait incapable de les lui offrir, les sectes auraient un bel avenir. Car nous en fabriquerions alors la clientèle potentielle.

Jean Vernette, *Les sectes*,
PUF, Coll. Que sais-je ?, n° 2519, 19990, p. 125.

Techniques du développement

A- Dans les phrases suivantes, certaines comportent un mot employé à mauvais escient : vous apprécierez chaque phrase, en la qualifiant d'un C si vous la jugez correcte, d'un I si l'estimez incorrecte. (Consultez pour cela le dictionnaire)

- 1- Il a dû consulter un laryngologiste. Il souffrait d'une euphonie chronique.
- 2- Malgré ses 86 ans, il est encore ingambe. Il fait sa promenade à pied tous les matins.
- 3- L'enquête a infirmé sa déclaration. il sera poursuivi pour faux témoignage.
- 4- La décision d'emblaver massivement l'Ukraine n'a pas suffi à couvrir les besoins de blé de la Russie.
- 5- Ne mets pas de pommade sur ta plaie. Cela va attendrir les tissus et retarder la cicatrisation. Tu sais bien que c'est un produit émollient.
- 6- Dans les pays sud-américains, le chômage existe à l'état endémique.
- 7- Son interrogation m'a beaucoup choqué. Il a le secret de ces phrases énonciatives qui désarçonnent.
- 8- Son orteil est perdu. Il faut se résigner à l'énucléation.
- 9- Le tracé de l'autoroute passait par sa propriété. Il a été l'objet d'une mesure d'extradition.
- 10- Elle est passée chez la couturière pour essayer son manteau. Elle le voulait plus court qu'il n'était mais, compte tenu de sa silhouette et de la mode, l'essayiste lui a conseillé de le porter mi-long.
- 11- Notre recteur est un remarquable orateur. A l'inauguration de la pédagogthèque. Il a prononcé, dans la salle de conférence du bâtiment, un discours qui a réjoui ses commensaux.
- 12- Cette solution est à la fois claire et souple. Elle est sans ambiguïté et peut s'appliquer à de nombreuses situations : elle est absolument rédhibitoire.
- 13- On voit que Paul est un adepte du yoga. Il est toujours détendu et maître de lui. Jamais on ne le voit s'emporter ou se crisper. Il a vraiment beaucoup de sagacité.

B-Prenez connaissance des phrases suivantes. Essayez de remplacer les termes en italique par un mot précis. Vous le choisirez parmi les mots suivants :

- *Véhément(e), disert(e), circonlocution, prolix(e), circonstancié(e), diffus(e) ou verbeux (se), lapidaire, sommaire ou succinct(e), laconique, oiseux (se), loquace, concis(e), volubile.*
- 1- On lui a demandé un rapport *assez détaillé* mais on ne lui a tout de même pas demandé d'être *aussi prodigue de menus détails et de commentaire.*
 - 2- Paul m'a fait un compte rendu *très court, peu détaillé, limité aux grandes lignes* de la réunion du 03 décembre. Peux-tu à présent me donner les détails ?
 - 3- La réponse de Jean fut *brève et peu explicite* ! on ne peut guère l'analyser.
 - 4- « Nos contemporains qui chaque jour dégénèrent... » dit Montherlant dans le « Maître de Santiago ». il avait l'art des formules *faites avec peu de mots, mais brutales et expressives...*
 - 5- J'admire le style de Jean-Louis. Il est *clair et dit en peu de mots (mais ce sont les mots justes !)* *ce qu'il faut dire.*

- 6- A l'inverse, le style de Jacques est souvent *noyé dans un excès de détails et dans des périphrases de sorte qu'il finit par n'être plus clair.*
- 7- Jean a lassé l'auditoire. Il est retombé dans son défaut majeur qui consiste à s'exprimer par *des phrases qui ne révèlent sa pensée que petit à petit, d façon indirecte et sont, en quelque sorte, des détours inutiles.*
- 8- Jean-Marie nous a beaucoup ennuyés. Ce n'est pas qu'il ait parlé longuement mais le peu qu'il a dit concernait des questions *inutiles, sans grand intérêt.*
- 9- Yves n'a pas été désagréable. Au contraire, il s'est montré *aimable et volontiers causant* pendant toute la soirée.
- 10- Cet enfant parle *si vite et si abondamment* qu'on le comprend mal. (Cet enfant et si...)
- 11- Dans la défense de son projet, Georges s'est montré *plein d'ardeur impétueuse.*
- 12- Un avocat est forcément un personnage *qui aime parler et le fait aisément.*

C- Syntaxe

a- *Appréciez les énoncés suivants à l'aides des signes C (correct), I (incorrect).*

- 1- Emu par cette nouvelle, le vase de cristal lui échappe des mains.
- 2- Emu par cette nouvelle, il laissa échapper le vase de cristal.
- 3- Trop cuits, nos invités n'apprécièrent pas les tournedos.
- 4- Trop cuits, les tournedos n'ont pas été appréciés.

b- *Prenez connaissance des énoncés qui suivent. Si vous les estimez corrects, n'y touchez pas. Si vous les estimez incorrects, intervenez mais en laissant en place l'élément en italique.*

- 1- Le professeur de physique a téléphoné. *Grippé*, son cours est annulé.
- 2- On me demande de remplir un formulaire pour accompagner ma demande. *Ayant égaré mon stylo*, j'étais bien ennuyé. Je n'osais en emprunter un.
- 3- *En rangeant la chambre*, le stylo de mon mari fut retrouvé sous l'armoire.
- 4- Elle se croyait bonne nageuse et a voulu tenter la traversée du lac. Mais celui-ci est large de 2 km et il est parcouru de courants assez forts. A mi-chemin, elle dut abandonner. *Epuisée*, un voilier la secourut et la recueillit à son bord.
- 5- Jacques fut convaincant lors de son exposé. *Etant assuré de notre soutien*, il était plus confiant.

Techniques du Résumé

Application N° 1

1- *Dans les phrases suivantes, remplacez les groupes de mots soulignés par un mot de même sens. Notez à chaque fois le nombre de mots économisés. Attention, la transformation peut entraîner des modifications (articles, place des mots, ...)*

- C'est alors que fut accordé au peuple le libre choix de se déterminer lui-même.
- On put alors constater que des campagnes jadis florissantes s'étaient transformées en désert.
- Cet automobiliste a été sévèrement condamné pour avoir largement dépassé la vitesse autorisée.
- Ce mode de travail avait conduit à faire perdre aux êtres tout caractère humain.
- Le fait d'avoir réduit à l'état de miniatures les composants électroniques fit gagner beaucoup de places.
- Le remplacement de la traction à vapeur par la traction électrique modifia d'un seul coup l'usage du chemin de fer.

- On entreprit d'organiser, grâce à des plans, le développement de l'économie.
- La diminution du nombre d'habitants de ces régions eut pour conséquence que l'on ferma brutalement plusieurs écoles.
- Un dégoût pour les pratiques politiciennes avait entraîné une véritable désaffection pour la vie politique.
- Une réorganisation interne de l'entreprise fut provoquée par le fait qu'on avait scindé le groupe.
- Le fait que vous soyez nerveux risque de vous gêner dans votre profession.
- Il était clair que l'on ne pouvait mettre la région en valeur sur le plan touristique si l'on n'entreprenait pas d'assécher les terrains marécageux.

2- Dans les phrases suivantes, remplacez les groupes de mots soulignés par un adjectif de même sens. Notez à chaque fois le nombre de mots économisés. Attention, la transformation peut entraîner des modifications (places des mots, articles, ...)

- C'était là une décision sur laquelle on ne reviendra pas.
- Recourir à une main-d'œuvre moins chère permit d'établir des prix qui pouvaient soutenir toute une compétition.
- A cette époque les voyages étaient difficiles car les routes ne permettaient pas la circulation des voitures.
- Son raisonnement se justifiait par le fait qu'il était quelqu'un qui ne croyait pas en Dieu.
- On pensa qu'il fallait différencier ceux qui ne savaient pas bien lire de ceux qui ne savaient même pas l'alphabet. (02 adjectifs)
- Dans certains romans, l'épilogue place les personnages dans une situation qui rappelle le paradis.
- C'était un régime politique qui ne respectait aucune forme de liberté et imposait une manière de pensée unique.
- L'antiquaire apporta des manuscrits qui dataient du Moyen Age.
- Depuis la Déclaration des droits de l'homme, on distingue des droits qui ne peuvent être transmis.
- Il décida alors d'utiliser un raisonnement qui se faisait par déduction et une méthode fondée sur l'expérience. (02 adjectifs)
- On pensait qu'il valait mieux ne pas mettre ensemble des enfants souffrant des troubles du caractère.

3- Dans les phrases suivantes, remplacez les groupes de mots soulignés par un verbe de même sens. Notez à chaque fois le nombre de mots économisés. Attention, la transformation peut entraîner quelques modifications dans la phrase.

- On essaya, autant que possible, de ne pas donner une importance dramatique à l'événement.
- L'objectif était de donner à chacun le sentiment qu'il était coupable.
- Il ne semblait pas utile d'établir un code de toutes les prescriptions reconnues nécessaires.
- Le fait de réduire en miniature des circuits électroniques permit de rendre secrets certains appareils de surveillance.
- Il a décidé de répartir les charges selon une organisation hiérarchique.
- La réunion du conseil avait pour ordre du jour de faire passer à la municipalité la charge du nouveau service.
- On lui avait reproché de ne pas savoir établir de différences entre sa propre inspiration et celle qu'il trouvait en ses lectures.
- Il avait été très difficile d'établir un choix entre les différents concurrents.
- Apparut alors une tendance très nette à accorder à ce type de comportement un caractère sacré.
- Il était entendu que l'on s'efforcera de ne pas donner à la situation un caractère politique.

- Quand il présenta son projet, on lui demanda s'il pensait vraiment pouvoir le faire accéder à une réalisation concrète.
- Le magasin présentait des modèles tout à fait démodés. Son propriétaire dut faire de sérieux efforts pour les rendre plus actuels.
- Quand on décida d'utiliser l'informatique dans la gestion des fichiers, les employés eurent besoin d'une véritable initiation.

4- Dans les phrases suivantes, remplacez les groupes de mots soulignés par un adverbe de même sens. Notez à chaque fois le nombre de mots économisés. Attention, la transformation peut entraîner quelques modifications dans la phrase.

- Vous n'avez pas le droit de traiter cette question de manière aussi peu objective.
- Le juge admit que la démarche avait été accomplie de manière tout à fait pertinente.
- On annonça la nouvelle avec précaution, d'une manière qui n'avait rien d'officiel.
- Son rôle était de faire passer des marchandises en évitant de transiter par les services des douanes.
- A intervalles réguliers, on voyait se manifester les mêmes mouvements revendicatifs.
- Malheureusement il arriva à un moment où on ne l'attendait pas.
- Il a pris cette décision de manière autoritaire et sans en référer à qui que ce soit. (02 adjectifs)
- Cet artiste est connu dans le monde entier.

Application N° 2

Dans les paragraphes suivants, remplacez les successions de termes soulignés par une expression ou par un terme unique capable de les englober sans modifier le sens

Textel

Aussi lorsqu'il vint à parler de tracer un chemin de fer de l'extrême ouest à l'extrême est, les coureurs de bois se mirent à maudire les rails dévoreurs de forêts. Ils en voulurent longtemps aux ouvriers de tranchées, aux tailleurs de traverses ; aux poseurs de rails, aux bâtisseurs de gares.

B Clavel, *Hurricana*, Éd. A. Michel

Texte 2

Dans la cour de l'école, la récréation : des enfants se poursuivent, discutent accroupis, confient leurs secrets, procèdent à d'obscurs marchandages.

Revue *Que Choisir* ? sept. 1970

Texte 3

La nage en mer et le voilier, le ski, l'alpinisme, le vol à voile nous retrempent aux sources originelles de notre histoire, voire de notre préhistoire, et il n'est pas jusqu'à l'équitation qui nous restitue le chaud contact de l'animal hors duquel nos ancêtres n'auraient pu survivre.

M. Tournier, *Des clés et des serrures*, Éd. Gallimard, 1979

Application N° 3

Dans les phrases, chaque synonyme proposé conviendrait-il pour remplacer, sans modification de sens, les deux termes soulignés ? Justifiez votre réponse. Dans le cas où le synonyme proposé ne convient pas, trouvez-en un qui soit approprié

1- Docile	C'est un enfant calme et <u>soumis</u> . Ces revenus sont <u>soumis</u> à l'impôt
2- Dur	Il se mit à lui parler d'une voix <u>rude</u> . C'était un homme <u>rude</u> en affaires.
3- Content	Il était vraiment <u>heureux</u> de ses résultats. La pièce est terminée sur un dénouement <u>heureux</u> .
4- Habile	Aux échecs, il se révéla un <u>fin</u> joueur. Il fallut attendre son premier duel pour comprendre qu'il méritait bien sa réputation de <u>fine</u> lame.
5- Imprudent	C'était bien <u>léger</u> de lui confier une telle responsabilité. Avant de partir, nous n'avons pris qu'un repas <u>léger</u> .
6- Ample	Il a acheté un vêtement beaucoup trop <u>large</u> . Ses parents ont toujours eu les idées larges.
7- Partisan	Il s'est montré tout à fait <u>favorable</u> à cette idée. Nous espérons que la situation trouvera une issue <u>favorable</u> .
8- Insolite	Il se trouvera brusquement devant un personnage <u>curieux</u> , vêtu d'un accoutrement bizarre. Il est <u>curieux</u> de nature : il s'intéresse à tout.
9- Périlleux	L'itinéraire qu'il avait choisi, avec ses falaises et ses crevasses, était <u>dangereux</u> . Il avait eu à affronter de nombreuses situations <u>dangereuses</u> .
10- Attentif	On l'a toujours vu <u>soucieux</u> de sa réputation Les événements l'avaient rendu sombre et <u>soucieux</u> .
11- Supporter	Il <u>soutient</u> qu'il n'a pas triché. De solides soubassements <u>soutiennent</u> la voûte.
12- Favoriser	On dit que la fortune <u>sourit</u> aux audacieux. Au moment de la photo, on lui dit de <u>sourire</u> .

Application N° 4 (Récapitulation générale)

1- Voici une série de questions portant sur le résumé. En y répondant, vérifiez que vous pouvez clairement définir l'exercice et la démarche qu'il implique. Répondez par OUI ou par NON puis justifiez votre réponse

A/ Résumer un texte, c'est :

- 1- dire brièvement ce que l'auteur a voulu faire comprendre ?
- 2- analyser les étapes du raisonnement ?
- 3- rendre compte de chaque paragraphe en réduisant à chaque fois le nombre de mots au quart ?
- 4- se mettre à la place de l'auteur et reprendre- en son nom - l'argumentation en la réduisant au quart des mots utilisés ?
- 5- reprendre des morceaux de phrases en veillant bien à réutiliser les mots d'origine ?
- 6- réduire le texte en veillant à supprimer TOUS les exemples ?

B/ Faire un résumé demande-t-il :

- 1- de repérer les articulations logiques du texte ?
- 2- d'analyser les sonorités des mots qui le composent ?
- 3- de repérer les réseaux lexicaux ?
- 4- de savoir expliquer les mots ou les expressions clés du texte ?
- 5- de respecter le système d'énonciation ?
- 6- de remplacer systématiquement les mots clés par des synonymes ?

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

Texte

On a faussé ces derniers temps l'enseignement et l'étude de la littérature. On l'a prise pour matière de programme, qu'il faut avoir parcourue, effleurée, dévorée, tant bien que mal, le plus vite possible, pour n'être pas « collé » : quitte ensuite, comme pour tout le reste, à n'y songer de la vie. Ainsi, voulant tout enseigner et tout apprendre, absolument tout, n'admettant aucune ignorance partielle, on aboutit à un savoir littéral sans vertu littéraire. La littérature se réduit à une sèche collection des faits et de formules, propres à dégoûter les jeunes esprits des œuvres qu'elles expriment.

Cette erreur pédagogique dépend d'une autre, plus profonde et plus générale. Par une funeste superstition, dont la science elle-même et les savants ne sont pas responsables, on a voulu imposer la forme scientifique à la littérature : on est venu à n'y estimer que le savoir positif. Il me fâche d'avoir à nommer ici Renan comme un des maîtres de l'erreur que je constate : il a écrit dans *l'Avenir de la science* cette phrase où je n'aimerais à ne voir qu'un enthousiasme irréfléchi de jeune homme, tout fraîchement initié aux recherches scientifiques : « L'étude de l'Histoire littéraire est destinée à remplacer en grande partie la lecture directe des œuvres de l'esprit humain. ». Cette phrase est la négation même de la littérature. Elle ne la laisse subsister que comme une branche de l'histoire, histoire des mœurs, ou histoire des idées.

Mais pourtant, même alors, c'est aux œuvres mêmes, directement et immédiatement, qu'il faudrait se reporter, plutôt qu'aux résumés ou aux manuels. On ne comprendrait pas que l'histoire de l'art dispensât de regarder les tableaux et les statues. Pour la littérature comme pour l'art, on ne peut éliminer l'œuvre, dépositaire et révélatrice de l'individualité. Si la lecture des textes originaux n'est pas l'illustration perpétuelle et le but dernier de l'histoire littéraire, celle-ci procure plus qu'une connaissance stérile et sans valeur. Sous prétexte de progrès, l'on nous ramène aux pires insuffisances de la science du Moyen Age, quand on ne connaissait plus que les sommes et les manuels. Aller au texte, rejeter la glose et le commentaire, voilà, ne l'oublions pas, par où la Renaissance fut excellente et efficace (...)

En littérature, comme en art, on ne peut perdre de vue les œuvres, infiniment indéfiniment réceptives et dont jamais personne ne peut affirmer avoir épuisé le contenu et fixé la formule. C'est dire que la littérature n'est pas un objet du savoir : elle est exercice, goût et plaisir. On ne la sait pas, on ne l'apprend pas : on la pratique, on la cultive, on l'aime. Le mot le plus vrai qu'on ait dit sur elle, est celui de Descartes : la lecture des bons livres est comme une conversation qu'on aurait avec les plus honnêtes gens des siècles passés, et une conversation où ils nous livreraient que le meilleur de leurs pensées.

Les mathématiciens, comme j'en connais, que les lettres amusent, et qui vont au théâtre ou prennent un livre pour se recréer, sont plus dans le vrai que ces littérateurs, comme j'en connais aussi, qui ne lisent pas, mais dépouillent et croient faire assez pour convertir en fiches tout l'imprimé dont ils s'emparent. La littérature à nous fournir un plaisir, mais un plaisir intellectuel, attaché au jeu de nos facultés intellectuelles, et dont ces facultés sortent fortifiées, assouplies, enrichies. Et ainsi la littérature est instrument de culture intérieure : voilà son véritable office.

Elle a cette excellence supérieure, qu'elle habitue à prendre plaisir aux idées. Elle fait que l'homme trouve dans un exercice de sa pensée, à la fois sa joie, son repos, son renouvellement. Elle délasse des besognes professionnelles, et elle élève l'esprit au-dessus des savoirs, intérêts, des préjugés professionnels ; elle « humanise » les spécialistes. Plus que jamais, en ce temps-ci la trempe philosophique est nécessaire aux esprits : mais les études techniques de philosophie ne sont pas accessibles à tous. La littérature est, dans le plus noble sens du mot, une vulgarisation de la philosophie : c'est par elle que passent à travers nos sociétés tous les grands courants philosophiques, qui déterminent les progrès ou du moins les changements sociaux.

G. LANSON, *Histoire de la Littérature française* (Avant-propos), 1894.

A- Comprendre les références historiques du texte

- 1- Pourquoi est-il important, pour comprendre ce texte, de connaître la date de sa publication ? Justifiez votre réponse en prenant appui sur les allusions temporelles du texte.
- 2- A quel courant de pensée fait référence l'expression "savoir positif" ?

B- Repérer les citations et les exemples

- 1- Le texte comporte une citation. Repérez-la. Faut-il la supprimer ? Faut-il la garder sans modification ? Faut-il l'intégrer au texte sous forme de style indirect ?
- 2- Faut-il garder l'exemple des *mathématiciens* ? Le supprimer ? Le modifier ?

C- Repérer les idées essentielles

Les phrases suivantes vous paraissent-elles rendre l'essentiel de chaque paragraphe ?

- *Dernièrement, on a cherché à tout apprendre et on a fini par dégoûter les jeunes.*
- *Renan est responsable de cette erreur. Il nie la littérature.*
- *Or c'est l'œuvre qui est essentielle et organisée, non les commentaires ou les analyses, pratiques scolastiques dont la Renaissance nous a débarrassés.*
- *Nul ne peut prétendre connaître exhaustivement une œuvre.*
- *Je connais des mathématiciens qui aiment la littérature et que le théâtre distrait. Le rôle de la littérature est d'apporter une culture.*
- *La littérature est un divertissement qui permet de comprendre la philosophie.*

D- Résumer

En utilisant les réponses données aux questions précédentes, faites le résumé de ce texte en 180 mots $\pm$ 10%

Synthèse de Textes

Vous rédigerez une note de synthèse à partir des trois documents joints qui comprennent environ 1520 au total.

Document 1

Qu'est-ce que lire ?

Lire, c'est attribuer directement du sens à de l'écrit.

« Directement » c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire :

- ni du déchiffrement (ni lettre à lettre, ni syllabe à syllabe, ni mot à mot),
- ni de l'oralisation (pas même groupe de souffle par groupe de souffle).

Lire, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir) dans une vraie situation de vie.

Questionner un texte c'est faire des hypothèses de sens à partir d'indices que l'on prélève (beaucoup de ces indices sont d'une autre nature que les éléments du texte du texte lui-même au sens étroit du terme) et vérifier ces hypothèses. Ce questionnement se développe à travers toute une stratégie de lecture :

- qui n'a rien à voir avec un déchiffrement linéaire et régulier partant du premier mot de la première ligne pour aboutir au dernier mot de la dernière ligne,
- qui varie d'un lecteur à l'autre et, pour un même lecteur, d'un texte à l'autre et, pour un même lecteur et un même texte, d'un objet de recherche à un autre (je peux à des moments différents chercher des informations différentes dans un même article).

Lire, c'est lire de vrais écrits qui vont d'un nom de rue sur une pancarte à un livre, en passant par une affiche, un emballage, un journal, un tract, etc., au moment où on en a vraiment besoin dans une situation de vie précise, « pour de bon » comme disent les enfants. C'est en lisant vraiment, dès le début, qu'on devient liseur et non en-apprenant-à-lire d'abord.

*Former des enfants lecteurs, Groupe-lecture d'Ecouen,
Coordination Josette Jolibert, Hachette, 1984.*

Document 2

Méthode globale contre méthode syllabique

La controverse entre les partisans des méthodes globales et les avocats de méthodes syllabiques est très nécessaire.

Il y a, d'un côté, les enseignants qui croient que la priorité doit être donnée à la lecture pour le sens et qui, en conséquence, commencent par de longs morceaux de langage significatif tels que phrases, syntagmes ou mots. Il y a, de l'autre côté, les enseignants qui croient que la priorité doit être d'enseigner à l'enfant la clé permettant de passer de l'écrit à l'oral, de sorte qu'il puisse devenir rapidement autonome en déverrouillant pour lui-même les mots écrits. Ce second groupe d'enseignants préfère commencer avec des atomes de langage comme les lettres et les sons isolés. On peut, par conséquent, qualifier leur méthode de *décodage atomistique*. Le premier groupe insiste sur le sens, ce qui l'amène à utiliser des fractions plus longues de langage, on peut donc parler de méthode de *fractionnement significatif*.

Mais, [...], les deux camps, lors de cette controverse sur les méthodes, avaient raison, et néanmoins, avaient tous les deux, tort. Ils avaient tort en sur-accentuant une seule des deux avenues nécessaires à l'enseignement. Ceci ne signifie pas que l'éclectisme soit une solution. Quoique les deux types de méthodes soient généralement utiles dans la mesure où elles fournissent des expériences qui conduisent au développement de l'un des deux groupes de concepts linguistiques, elles n'agissent dans ce sens que partiellement. Chacune d'elles néglige un principe de grande importance. Le mot clé ici est la *compréhension*. Le jeune débutant a besoin de comprendre les deux sortes de concepts qui se rapportent à la lecture : 1) il a besoin de *comprendre* les fonctions de communication de langue écrite, 2) il a besoin de *comprendre* les concepts techniques que nous employons pour parler de l'oral et de l'écrit. Les méthodes globales aident à répondre au premier besoin, mais elles ne vont pas assez loin parce que la raison qu'il y a à progresser dans la compréhension de la fonction n'a pas été rendue suffisamment explicite. Les méthodes syllabiques aident à répondre au second besoin, mais elles ne vont pas assez loin parce qu'elles n'assurent pas que l'enfant comprend les concepts linguistiques impliqués dans la relation des lettres aux sons. Le but fondamental de l'enseignement de la lecture devrait être de développer une claire *compréhension* de ces deux questions : pourquoi les gens lisent-ils et écrivent-ils ? Comment codent-ils par écrit le langage ? Une telle compréhension dépend du développement des concepts linguistiques correspondants.

Lire et raisonner, J. Downing et J. Fualkow, Privat, 1984.

Document 3

La compréhension en lecture et la relation graphème-phonème

La compréhension est le produit de multiples mises en relation. L'une d'entre elles est pourtant exclue de cet ensemble : le système des correspondances grapho-phonémiques du français, en effet, ne fait pas partie de cette chaîne au long de laquelle se construit le sens d'un texte. Le code concerne les relations de la lettre et du son, mais de telles relations ne sont en elles-mêmes constitutives d'aucun sens. Au moment des premiers apprentissages, le travail sur le code se situe « au-dessous du mot », au niveau des unités non signifiantes (il n'en sera pas de même pour les marques morphologiques, comme les marques du pluriel, par exemple).

Les instructions de 1923 trouvaient là un argument d'évidence pour rejeter le travail sur le sens des textes au-delà du temps d'apprentissage des mécanismes, partant de l'idée que, pour comprendre un texte écrit, il faut en avoir fini avec le déchiffrement. Même si une abondante littérature pédagogique n'a cessé de dénoncer les dangers de ce modèle, en particulier depuis les années 1970, c'est la conception qui demeure finalement la plus répandue. L'anxiété des maîtres de CP les conduit souvent à tout focaliser sur l'accès au code et les propos régulièrement tenus par les parents, les médias et les praticiens confirment ce fait : apprendre à lire c'est « avant tout » (c'est-à-dire par ordre d'importance et d'urgence) apprendre à déchiffrer.

Tous les efforts pour favoriser l'accès à la lecture se sont donc concentrés pendant longtemps sur ce problème unique : comment rendre l'apprentissage du code supportable, voire intéressant ? Comment raccourcir cette étape obligée où il n'y a rien à comprendre, mais beaucoup à apprendre et retenir ? Comment « intéresser l'enfant à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapports apparents » ? L'attention du public s'est également fixée sur cette question : les « méthodes de lecture », syllabique, globale, ont construit chacune des démarches allant soit de la syllabe vers le mot, soit du mot (présenté dans une phrase ou un petit texte) vers la lettre, chacune arguant la supériorité de ses résultats pour parvenir, avec rapidité et sûreté, à l'étape où, enfin, l'enfant identifie les mots d'emblée. A braquer ainsi le projecteur sur la question du code, on a fini par croire et laisser croire qu'une fois ce pas franchi, tous les textes étaient potentiellement lisibles par un lecteur, avec pour seules limites celles de son intelligence (qui ne relève pas de la pédagogie) et de ses savoirs (qui relèvent des progressions disciplinaires). Chacun sait bien qu'il n'en est évidemment rien, de façon plus aiguë peut-être depuis que les sixièmes sont ouvertes à la quasi-totalité des enfants des classes d'âges correspondantes. Des générations de professeurs ont pu déplorer que « ne sachent pas lire » des élèves qui, [...], n'étaient pourtant pas en échec.

C'est pourquoi nous avons choisi de traiter la connaissance du code indépendamment des problèmes de compréhension de l'écrit. Ceci afin de rappeler trois choses : d'abord que la capacité à lire déborde considérablement la capacité à déchiffrer ; ensuite que le travail sur la compréhension de l'écrit doit commencer (contrairement à ce qu'affirmaient les instructions de 1923) alors même que l'obstacle du code n'est pas encore franchi, se poursuivre pendant son apprentissage (qui est loin de pouvoir être achevé en un an) et au-delà de lui ; enfin, que la méconnaissance du code n'est pas un simple obstacle à la compréhension parmi d'autres (elle demande un travail particulier, qui n'est pas sémantique, mais qui intervient en concurrence avec le traitement sémantique, tant que l'enfant ne sait pas identifier d'emblée les mots).

Lire-Ecrire, 1- Entrer dans le monde de l'écrit, A.- M Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, Hatier, 1991.

Vous rédigerez une note de synthèse à partir des trois documents joints qui comprennent environ 1520 au total.

Document 1

Qu'est-ce que lire ?

Lire, c'est attribuer directement du sens à de l'écrit.

« Directement » c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire :

- ni du déchiffrement (ni lettre à lettre, ni syllabe à syllabe, ni mot à mot),
- ni de l'oralisation (pas même groupe de souffle par groupe de souffle).

Lire, c'est questionner de l'écrit comme tel à partir d'une attente réelle (besoin-plaisir) dans une vraie situation de vie.

Questionner un texte c'est faire des hypothèses de sens à partir d'indices que l'on prélève (beaucoup de ces indices sont d'une autre nature que les éléments du texte du texte lui-même au sens étroit du terme) et vérifier ces hypothèses. Ce questionnement se développe à travers toute une stratégie de lecture :

- qui n'a rien à voir avec un déchiffrement linéaire et régulier partant du premier mot de la première ligne pour aboutir au dernier mot de la dernière ligne,

- qui varie d'un lecteur à l'autre et, pour un même lecteur, d'un texte à l'autre et, pour un même lecteur et un même texte, d'un objet de recherche à un autre (je peux à des moments différents chercher des informations différentes dans un même article).

Lire, c'est lire de vrais écrits qui vont d'un nom de rue sur une pancarte à un livre, en passant par une affiche, un emballage, un journal, un tract, etc., au moment où on en a vraiment besoin dans une situation de vie précise, « pour de bon » comme disent les enfants. C'est en lisant vraiment, dès le début, qu'on devient liseur et non en-apprenant-à-lire d'abord.

*Former des enfants lecteurs, Groupe-lecture d'Ecouen,
Coordination Josette Jolibert, Hachette, 1984.*

Document 2

Méthode globale contre méthode syllabique

La controverse entre les partisans des méthodes globales et les avocats de méthodes syllabiques est très nécessaire.

Il y a, d'un côté, les enseignants qui croient que la priorité doit être donnée à la lecture pour le sens et qui, en conséquence, commencent par de longs morceaux de langage significatif tels que phrases, syntagmes ou mots. Il y a, de l'autre côté, les enseignants qui croient que la priorité doit être d'enseigner à l'enfant la clé permettant de passer de l'écrit à l'oral, de sorte qu'il puisse devenir rapidement autonome en déverrouillant pour lui-même les mots écrits. Ce second groupe d'enseignants préfère commencer avec des atomes de langage comme les lettres et les sons isolés. On peut, par conséquent, qualifier leur méthode de *décodage atomistique*. Le premier groupe insiste sur le sens, ce qui l'amène à utiliser des fractions plus longues de langage, on peut donc parler de méthode de *fractionnement significatif*.

Mais, [...], les deux camps, lors de cette controverse sur les méthodes, avaient raison, et néanmoins, avaient tous les deux, tort. Ils avaient tort en sur-accentuant une seule des deux avenues nécessaires à l'enseignement. Ceci ne signifie pas que l'éclectisme soit une solution. Quoique les deux types de méthodes soient généralement utiles dans la mesure où elles fournissent des expériences qui conduisent au développement de l'un des deux groupes de concepts linguistiques, elles n'agissent dans ce sens que partiellement. Chacune d'elles néglige un principe de grande importance. Le mot clé ici est la *compréhension*. Le jeune débutant a besoin de comprendre les deux sortes de concepts qui se rapportent à la lecture : 1) il a besoin de *comprendre* les fonctions de communication de langue écrite, 2) il a besoin de *comprendre* les concepts techniques que nous employons pour parler de l'oral et de l'écrit. Les méthodes globales aident à répondre au premier besoin, mais elles ne vont pas assez loin parce que la raison qu'il y a à progresser dans la compréhension de la fonction n'a pas été rendue suffisamment explicite. Les méthodes syllabiques aident à répondre au second besoin, mais elles ne vont pas assez loin parce qu'elles n'assurent pas que l'enfant comprend les concepts linguistiques impliqués dans la relation des lettres aux sons. Le but fondamental de l'enseignement de la lecture devrait être de développer une claire *compréhension* de ces deux questions : pourquoi les gens lisent-ils et écrivent-ils ? Comment codent-ils par écrit le langage ? Une telle compréhension dépend du développement des concepts linguistiques correspondants.

Lire et raisonner, J. Downing et J. Fualkow, Privat, 1984.

Document 3

La compréhension en lecture et la relation graphème-phonème

La compréhension est le produit de multiples mises en relation. L'une d'entre elles est pourtant exclue de cet ensemble : le système des correspondances grapho-phonémiques du français, en effet, ne fait pas partie de cette chaîne au long de laquelle se construit le sens d'un texte. Le code concerne les relations de la lettre et du son, mais de telles relations ne s'ont en elles-mêmes constitutives d'aucun sens. Au moment des premiers apprentissages, le travail sur le code se situe « au-dessous du mot », au

niveau des unités non signifiantes (il n'en sera pas de même pour les marques morphologiques, comme les marques du pluriel, par exemple).

Les instructions de 1923 trouvaient là un argument d'évidence pour rejeter le travail sur le sens des textes au-delà du temps d'apprentissage des mécanismes, partant de l'idée que, pour comprendre un texte écrit, il faut en avoir fini avec le déchiffrement. Même si une abondante littérature pédagogique n'a cessé de dénoncer les dangers de ce modèle, en particulier depuis les années 1970, c'est la conception qui demeure finalement la plus répandue. L'anxiété des maîtres de CP les conduit souvent à tout focaliser sur l'accès au code et les propos régulièrement tenus par les parents, les médias et les praticiens confirment ce fait : apprendre à lire c'est « avant tout » (c'est-à-dire par ordre d'importance et d'urgence) apprendre à déchiffrer.

Tous les efforts pour favoriser l'accès à la lecture se sont donc concentrés pendant longtemps sur ce problème unique : comment rendre l'apprentissage du code supportable, voire intéressant ? Comment raccourcir cette étape obligée où il n'y a rien à comprendre, mais beaucoup à apprendre et retenir ? Comment « intéresser l'enfant à cette tâche ingrate qui consiste à associer des sons et des formes sans rapports apparents » ? L'attention du public s'est également fixée sur cette question : les « méthodes de lecture », syllabique, globale, ont construit chacune des démarches allant soit de la syllabe vers le mot, soit du mot (présenté dans une phrase ou un petit texte) vers la lettre, chacune arguant la supériorité de ses résultats pour parvenir, avec rapidité et sûreté, à l'étape où, enfin, l'enfant identifie les mots d'emblée. A braquer ainsi le projecteur sur la question du code, on a fini par croire et laisser croire qu'une fois ce pas franchi, tous les textes étaient potentiellement lisibles par un lecteur, avec pour seules limites celles de son intelligence (qui ne relève pas de la pédagogie) et de ses savoirs (qui relèvent des progressions disciplinaires). Chacun sait bien qu'il n'en est évidemment rien, de façon plus aiguë peut-être depuis que les sixièmes sont ouvertes à la quasi-totalité des enfants des classes d'âges correspondantes. Des générations de professeurs ont pu déplorer que « ne sachent pas lire » des élèves qui, [...], n'étaient pourtant pas en échec.

C'est pourquoi nous avons choisi de traiter la connaissance du code indépendamment des problèmes de compréhension de l'écrit. Ceci afin de rappeler trois choses : d'abord que la capacité à lire déborde considérablement la capacité à déchiffrer ; ensuite que le travail sur la compréhension de l'écrit doit commencer (contrairement à ce qu'affirmaient les instructions de 1923) alors même que l'obstacle du code n'est pas encore franchi, se poursuivre pendant son apprentissage (qui est loin de pouvoir être achevé en un an) et au-delà de lui ; enfin, que la méconnaissance du code n'est pas un simple obstacle à la compréhension parmi d'autres (elle demande un travail particulier, qui n'est pas sémantique, mais qui intervient en concurrence avec le traitement sémantique, tant que l'enfant ne sait pas identifier d'emblée les mots).

Lire-Ecrire, 1- Entrer dans le monde de l'écrit, A.- M Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, Hatier, 1991.

Corrigés Applications

Introduction

- 1- Cette introduction est, à la fois, amusante et fonctionnelle. Partant d'expressions stéréotypées et familières, l'auteur évoque ensuite un cas étrange, enfin annonce le contenu de l'article au moyen d'une série de questions.

Il sait éveiller l'intérêt du lecteur.

Mots difficiles

Rire sous cape : se réjouir malicieusement, en cachette

Incoercible : qu'on ne peut retenir, contenir

Spasme : crampe, convulsion, contraction soudaine, brusque et violente, involontaire d'un ou plusieurs muscles

- 2- Pour faire comprendre comment la douleur se répand à travers tout un réseau, l'auteur emploie une métaphore prolongée de caractère militaire, qui se transforme en une autre métaphore, celle de la circulation routière. Les deux métaphores sont liées à l'idée de transport.

Puis l'introduction se poursuit, de façon plus banale, par une série de question annonçant le contenu de l'article.

Conclusion

- 1- L'auteur juge d'abord, de façon nuancée, les motivations de ceux qui s'adressent aux sectes : il dénonce l'exploitation ces besoins par des charlatans. Il indique quelle est la cause du développement des sectes à notre époque : un mauvais fonctionnement de la société. Enfin, il nous met en garde : cet engouement persistera si notre civilisation se montre incapable d'apporter à l'homme les idéaux indispensables.

Cette conclusion n'est donc pas simplement récapitulative : elle provoque un approfondissement de la réflexion et une ouverture.

Développement

1- Vocabulaire

a) La vie des mots

- Incorrect. Il souffrait d'une aphonie = extinction de la voix. (euphonie : harmonie des sons qui se succèdent dans le mot ou dans la phrase ; le t de a-t-il dit est ajouté par euphonie)
- Correct. Ingambe = qui a un usage normal de ses jambes ; alerte, allègre, gaillard Vs impotent, infirme.
- Correct. Infirmé Vs confirmé. (infirmier = détruire la force, l'autorité, l'importance de quelque chose. Ex : les événements ont infirmé son optimisme (démentir) ; l'hypothèse a été infirmée par les résultats (détruire)).
- Correct. Emblaver = ensemer une terre en blé, ou toute céréale.
- Correct. Emollient = qui a pour effet d'amollir, de relâcher les tissus enflammés ; adoucissant Vs excitant, irritant.
- Correct. Endémique = qui sévit constamment dans un pays, un lieu. Ex : Chômage endémique (contre : momentané).

- Incorrect. Interrogatoire = mode d’instruction d’une affaire par voie de questions posées. Enonciative = proposition énonciative : phrase positive qui exprime une idée, sans interrogation, négation ni exclamation.
- Incorrect. Enucléation = acte chirurgical par lequel on enlève le globe oculaire.
- Incorrect. Extradition = action de remettre un criminel au gouvernement étranger dont il dépend et qui le réclame.
- Incorrect. Essayiste = auteur d’essais. Ex : Il est un essayiste plus qu’un romancier.
- Incorrect. Commensaux = personnes qui mangent habituellement à la même table. Ex : A chaque repas, il égayait ses commensaux par ses histoires.
- Incorrect. Rédhibitoire = vice rédhibitoire : défaut qui peut faire annuler la vente d’un objet ou d’un animal ; défaut caché mais profond d’une personne.
- Correct. Sagacité = pénétration d’esprit qui fait découvrir et comprendre les choses les plus difficiles. Ex : Il a fallu beaucoup de sagacité pour découvrir cette énigme (syn. : finesse, intuition, perspicacité).

b) Le choix des mots

- *Véhément* : ardent ; impétueux ; passionné ; qui émeut ; emporté ; enflammé ; fougueux ; entraînant.
- *Disert* : qui parle avec facilité et élégance ; éloquent.
- *Circonlocution* : manière d’exprimer sa pensée d’une façon indirecte ; ambages ; périphrase.
- *Prolixe* : qui est trop long ; qui a tendance à délayer dans ses écrits ou ses discours ; bavard ; diffus ; verbeux ; abondant ; copieux.
- *Circonstancié* : exposé à toutes les circonstances ; qui comporte de nombreux détails ; détaillé.
- *Diffus* : abondant ; prolix ; verbeux.
- *Lapidaire* : concis ; laconique (contre : verbeux).
- *Oiseux* : qui ne sert à rien ; ne mène à rien ; inutile ; stérile ; vain.
- *Loquace* : bavard ; qui parle volontiers (contre : silencieux ; taciturne).
- *Volubile* : qui parle avec abondance, rapidité ; bavard ; loquace.

2- Syntaxe

a)

- Emu = en proie à une émotion plus ou moins vive ; qui témoigne d’une émotion. (incorrect / correct)
- Tournedos = tranche de filet de bœuf. (correct / incorrect)

b) Le participe, présent ou passé, employé en tête de phrase, provient d’une phrase de base qui a été transformée.

Ex : Etant essoufflé, j’ai dû me reposer un instant.

Phrase de base : J’étais essoufflé, j’ai dû me reposer un instant.

Transformations subies par la phrase

- Le verbe est passé d’une forme personnelle : étais, à une forme impersonnelle : étant ;
- Le sujet a été effacé.

Contrainte

- Parce que le sujet a été effacé et que le verbe ne révèle plus rien de son identité, il est nécessaire de faire réapparaître le sujet immédiatement après la virgule.

a) Correct :

Bouleversé par la nouvelle, il fut incapable de manger (Il était bouleversé, ...)

b) Incorrect : Bouleversé par la nouvelle, son repas est resté là. (Il était bouleversé, ...)

Résumé

- Application 1

1)

- L'autodétermination (6 mots économisés)
- La désertification (4)
- Excès de vitesse (3)
- Une déshumanisation (4)
- La miniaturisation (8)
- L'électrification (9)
- La planification (5)
- Le dépeuplement (4)
- Dépolitisation (4)
- La scission (4)
- La nervosité (4)
- Sans un assèchement (sans un assainissement 5)

2)

- Irrévocable (5 mots économisés)
- Compétitifs (6)
- Non carrossables (5)
- Athée ; areligieux ; incroyant ; irrégieux (7)
- Illettrés ; analphabètes (13 : 6+7)
- Paradisiaque (4)
- Tyrannique ; despotique ; autocratique ; oppressif (13)
- Médiéval (aux), moyenâgeux (5)
- Intransmissible (5)
- Déductif (discursif) ; expérimental (empirique) (9 : 5+4)
- Caractériel (5)

3)

- Dramatiser (6 mots économisés)
- Culpabiliser (6)
- Codifier (3)
- Miniaturiser (5)
- Hiérarchiser (5)
- Municipaliser (5)
- Différencier (2)
- Choisir (3)
- Sacraliser (3)
- Politiser (3)
- Concrétiser (5)
- Actualiser (3)
- Informatiser (3)

- Application 2

- Ouvriers de train ; pionniers du rail
- Complotent, s'associent et conspirent
- Multiples supports publicitaires, grande diversité de supports publicitaires, multiples produits représentant Goldorak

- Auteurs et personnages célèbres, certains médias
- Les sports en plein air

4)

- Aussi partialement (3 mots économisés)

- Application 3

- L'adjectif ne convient pas dans le second cas : on ne peut dire que des revenus sont dociles à l'impôt. Equivalents : redevable
- L'adjectif convient dans les deux cas : on peut caractériser une voix en disant qu'elle est dure. On peut aussi dire d'un homme qu'il est dur en affaire
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas : un dénouement ne peut être qualifié de content. Equivalents : satisfaisant, favorable
- L'adjectif convient dans les deux cas
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas : un repas ne peut être qualifié d'imprudent. Equivalents : frugal, digeste
- L'adjectif convient dans les deux cas
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalents : heureuse, satisfaisante
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalents : avide, intéressé
- L'adjectif convient dans les deux cas
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalents : préoccupé, inquiet
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalent : exemptés
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalent : éviter
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalent : faire bonne figure
- L'adjectif convient dans les deux cas
- L'adjectif ne convient pas dans le second cas. Equivalent : affirme

- Application 4

A/ Résumer un texte, c'est :

- 1- dire brièvement ce que l'auteur a voulu faire comprendre ? non : dans le résumé, on ne dit pas ce qu'a voulu faire comprendre l'auteur, on se met à place. On prend la parole à sa place et l'on s'abstient de toute formulation du type : « L'auteur dit que ... »
- 2- analyser les étapes du raisonnement ? non : l'analyse consiste à dire quelles sont les étapes du raisonnement. Le résumé consiste à réduire un texte en respectant ces étapes sans les analyser.
- 3- rendre compte de chaque paragraphe en réduisant à chaque fois le nombre de mots au quart ? non : compter les mots de chaque paragraphe et diviser par 4 est absurde : certains paragraphes seront résumés au quart, d'autres pas, surtout s'ils comportent des exemples qui peuvent être supprimés.
- 4- se mettre à la place de l'auteur et reprendre- en son nom - l'argumentation en la réduisant au quart des mots utilisés ? oui : cette démarche correspond exactement au résumé.
- 5- reprendre des morceaux de phrases en veillant bien à réutiliser les mots d'origine ? non : la définition de l'exercice précise bien que l'on ne doit pas reprendre les mots du texte, sauf lorsqu'il s'agit de termes pour lesquels on ne pourrait trouver que de mauvais équivalents.
- 6- réduire le texte en veillant à supprimer TOUS les exemples ? non : supprimer systématiquement tous les exemples est dangereux : ceux qui jouent le rôle d'idées ou d'arguments sont à conserver. Ceux qui servent à illustrer doivent être supprimés.

B/ Faire un résumé demande-t-il :

- 1- de repérer les articulations logiques du texte ? oui : pour être certain de bien rendre l'évolution logique du texte, il est indispensable d'identifier les articulations logiques.

- 2- d'analyser les sonorités des mots qui le composent ? non : le résumé n'a rien à voir avec l'analyse stylistique d'un texte.
- 3- de repérer les réseaux lexicaux ? oui : le repérage des réseaux lexicaux permet de suivre l'évolution de la pensée.
- 4- de savoir expliquer les mots ou les expressions clés du texte ? oui : c'est la condition essentielle de la compréhension du texte. D'ailleurs, le résumé est accompagné de deux questions de vocabulaire qui visent à vérifier que l'on a compris certaines expressions déterminantes.
- 5- de respecter le système d'énonciation ? oui : identifier qui parle et qui prend à son compte les points de vue énoncés dans le texte est primordial. Si on ne repère pas le système d'énonciation, on risque de faire des contresens.
- 6- de remplacer systématiquement les mots clés par des synonymes ? non : cette méthode est dangereuse. D'abord, l'emploi d'un synonyme pour un mot ne réduit pas le nombre de mots. Ensuite, on risque d'employer un terme dont le sens ne correspond pas au contexte et donc de commettre une erreur.

Texte

A- Comprendre les références culturelles et historiques du texte

- 1- Pourquoi est-il important, pour comprendre ce texte, de connaître la date de sa publication ? Justifiez votre réponse en prenant appui sur les allusions temporelles du texte. Le texte comporte dès le premier paragraphe une indication temporelle : "ces derniers temps". Si l'on ne fait pas attention à la date de publication (1894), on peut penser que l'expression renvoie aux années 2000-2010, ou un peu avant. Le texte comporte d'autres données temporelles qui risquent de la même façon d'être mal comprises comme l'expression "en ce temps-ci".
- 2- A quel courant de pensée fait référence l'expression "savoir positif" ? Cette expression fait référence au mouvement appelé le Positivisme. Caractéristique du XIX^e siècle, le Positivisme repose sur l'idée que les sciences permettront à court terme de résoudre tous les problèmes, qu'ils soient scientifiques, économiques ou sociaux. Il apparaît clairement que l'auteur du texte ne partage pas cet enthousiasme pour les sciences et qu'il refuse l'étude scientifique de la littérature.

B- Repérer les citations et les exemples

- 1- Le texte comporte une citation. Repérez-la. Faut-il la supprimer ? Faut-il la garder sans modification ? Faut-il l'intégrer au texte sous forme de style indirect ? Le texte comporte une citation : « L'étude de l'Histoire l'esprit humain. ». L'idée que comporte cette citation est essentielle. Il faut donc garder l'idée et l'intégrer au texte sous la forme de style indirect.
- 2- Faut-il garder l'exemple des *mathématiciens* ? Le supprimer ? Le modifier ? L'exemple de mathématiciens est important parce qu'il montre que les hommes de sciences peuvent avoir une attitude sensible et sensée (aux yeux de l'auteur) face à la littérature. Il vaut donc mieux le conserver en le réduisant.

C- Repérer les idées essentielles

Les phrases suivantes vous paraissent-elles rendre l'essentiel de chaque paragraphe ?

Les idées essentielles sont données ici. Celles qui ont été rajoutées sont soulignées.

- *Dernièrement, on a cherché à tout apprendre et on a fini par dégoûter les jeunes.*
- *Renan est responsable de cette erreur. Il nie la littérature.*
- *Or c'est l'œuvre qui est essentielle et organisée, non les commentaires ou les analyses, pratiques scolastiques dont la Renaissance nous a débarrassés.*
- *Nul ne peut prétendre connaître exhaustivement une œuvre.*

- *Je connais des mathématiciens qui aiment la littérature et que le théâtre distrait. Le rôle de la littérature est d'apporter une culture.*
- *La littérature est un divertissement qui permet de comprendre la philosophie.*
- *Dernièrement, on a voulu enseigner la littérature comme d'autres disciplines et on l'a transformée à tort en une suite d'événements.*
- *Cette erreur vient d'une volonté de transformer toute discipline en matière étudiable scientifiquement. Je regrette de citer Renan, qui pense que l'Histoire littéraire peut remplacer la lecture des œuvres.*
- *Or c'est l'œuvre qui est essentielle et organisée, non les commentaires ou les analyses, pratiques scolastiques dont la Renaissance nous a débarrassés.*
- *Dans le domaine artistique, nul ne peut prétendre connaître exhaustivement une œuvre. La littérature ne s'apprend pas : elle s'apprécie, se goûte. Et je préfère l'attitude des mathématiciens qui y trouvent un plaisir à celle de littéraires qui mettent la littérature en fiches. La littérature est plaisir.*
- *Elle conduit à se familiariser avec les idées. Or il est important, à notre époque, de « philosopher ». Sans la littérature, on ne peut accéder à des domaines philosophiques qui expliquent et engendrent les modifications socioculturelles.*

D- Résumer

En utilisant les réponses données aux questions précédentes, faites le résumé de ce texte en 180 mots $\pm$ 10%

Synthèse de texte

Eléments de correction

Première lecture

Remarquons que dans cette synthèse, des titres sont fournis, permettant de cerner plus rapidement les thèmes abordés par chaque texte.

DOCUMENT 1 : Jasette Jolibert et son groupe-lecture de la circonscription d'Ecouen.

Qui parle ?

Un groupe de recherche-action, comprenant des formateurs et des praticiens de terrain, en 1984.

De quoi ?

De leur conception de l'« acte lexique », apparemment exposé en début d'ouvrage pour justifier des propositions pédagogiques que l'ouvrage va développer.

Pour en dire quoi ?

- 1) Que dans l'activité de lecture, le lecteur expert accède à la signification du texte sans passer par l'intermédiaire de l'analyse du code grapho-phonétique (déchiffrement) et sans avoir recours à l'oralisation, donc sous forme de lecture silencieuse. Il s'agit donc d'une activité essentiellement idéo-visuelle.
- 2) Que la lecture est un acte de la vie sociale, qui correspond à un projet, à travers lequel on cherche une réponse à un besoin (information, plaisir, etc.), et que la démarche mise en œuvre consiste à s'appuyer sur des indices de natures diverses, pour émettre des hypothèses et les vérifier. Cette démarche se réalise sous la forme de stratégies variables selon les textes et selon les buts de lecteurs.
- 3) Que cette activité suppose des supports de lecture authentiques, et des situations aussi proches que possibles de celles rencontrées dans la vie sociale.

DOCUMENT 2 : J. Downing et J. Fijalkow, 1984.

Qui parle ?

Deux universitaires chercheurs, dans un ouvrage de psycholinguistique.

De quoi ?

Ils analysent, dans les processus d'acquisition de la lecture, les rapports entre les démarches d'enseignement et les nécessités de compréhension auxquelles elles doivent aboutir.

Pour en dire quoi ?

Que les méthodes traditionnellement opposées (l'une privilégiant le sens général et l'autre privilégiant l'étude du code grapho-phonétique) constituent chacune des conceptions partielles mais complémentaires. Il y a en effet deux types de compréhension qui doivent se combiner chez l'apprenant : la compréhension des fonctions de communication de la langue (pourquoi on lit) et la compréhension du fonctionnement technique de la langue écrite (comment on code ce langage).

DOCUMENT 3 : A.- M Chartier, C. Clesse, J. Hébrard, 1991.

Qui parle ?

Des universitaires formateurs et une enseignante.

De quoi ?

Des relations de l'acquisition de la lecture, entre l'apprentissage du code grapho-phonétique et la compréhension.

Pour en dire quoi ?

Que le travail sur le code n'est pas producteur de sens, car les unités (lettres et sons) qui le composent ne sont pas signifiants, mais que la tradition (encore très présente) a fait néanmoins de cet apprentissage un préalable, qui conduit à repousser le travail sur le sens à des étapes ultérieures de l'apprentissage. Tout le savoir-lire a même fini par être assimilé parfois, pour le grand public, à cette première étape conduisant au mieux à l'identification des mots isolés. Or on sait bien aujourd'hui que cette seule capacité (de déchiffrement) est insuffisante pour accéder à un véritable savoir-lire. Les auteurs préconisent donc de mener de pair, dès les débuts de l'apprentissage, le développement de compétences relatives à la compréhension et le travail de découverte du code.

Structuration et rédaction de la synthèse

Introduction

Le problème posé à travers ces documents est celui des conceptions de la lecture qui sous-tendent les partis pris de l'enseignement. Le savoir-lire doit-il se réduire, comme la tradition l'a longtemps considéré, à la capacité à identifier les mots, que ce soit à partir du déchiffrement ou par une mémorisation visuelle globale ? Ou doit-on développer d'emblée chez l'apprenant la recherche de sens, privilégiant un comportement décalqué sur celui du lecteur expert, en relativisant ainsi la place accordée à l'analyse du code ?

Nous décrirons dans un premier temps les caractéristiques de l'activité du lecteur expert, puis nous évoquerons la démarche traditionnelle du déchiffrement et ses insuffisances ; dans une troisième partie, nous lui opposerons une démarche globale et nous verrons comment elles doivent se compléter dans une conception complète du phénomène de compréhension. Enfin la dernière partie développera les conséquences qui en sont tirées sur le plan pédagogique.

(1^{ère} partie)

Josette Jolibert et son équipe insistent sur le fait que lire est une activité sociale, à laquelle on a recours pour trouver des réponses à des besoins de la vie courante. On lit donc toujours avec un

projet, comme celui de se distraire, ou de s'informer. Cette activité s'applique à des supports extrêmement variés, et le lecteur est amené à mettre en œuvre des stratégies très diversifiées, selon les types de textes et les buts qu'il poursuit. Mais cette activité est silencieuse, c'est-à-dire qu'elle ne passe ni par le déchiffrement des mots ni par leur oralisation.

(2^{ème} partie)

Or, selon le document 3, qui fait allusion aux Instructions officielles de 1923, la tradition pédagogique a privilégié, pour parvenir à ce comportement d'expert, l'apprentissage de l'identification des mots à partir de l'étude du code grapho-phonétique, considéré comme un préalable, la question de l'accès au sens du texte étant repoussé à des étapes ultérieures de l'apprentissage. On connaît l'insuffisance de cette démarche, les enseignants de sixième se plaignant souvent de ce que les élèves parviennent aussi à savoir déchiffrer sans comprendre véritablement ce qu'ils lisent.

(3^{ème} partie)

Une autre tradition a privilégié la reconnaissance globale des mots, ou de segments plus importants, sans passer par le déchiffrement ni l'oralisation, prétendant ainsi préserver l'appréhension du sens. Mais, nous disent Downing et Fijalkow, si la démarche précédente n'était que partielle (car elle risquait de laisser de côté le traitement de la signification), cette dernière est également insuffisante, car elle ne permet pas à l'apprenant d'acquérir les concepts linguistiques lui conférant une autonomie suffisante pour comprendre le fonctionnement du code. Or ces auteurs affirment que la compréhension des processus techniques de fonctionnement de l'écrit est aussi nécessaire aux apprenants que la compréhension des fonctions de communication des textes.

(4^{ème} partie)

C'est pourquoi on préconise à l'heure actuelle, comme cela apparaît dans l'ensemble de ces documents, de mener de pair ces deux apprentissages dès les débuts de la scolarité. L'étude du code n'est plus considérée comme un travail préalable, d'ailleurs ingrat et difficile à motiver ; les capacités sémantiques de compréhension doivent se développer de façon continue depuis les débuts, mais l'apprentissage du code constitue une capacité incontournable dans le traitement de l'écrit, pour permettre un comportement autonome de recherche de sens et d'accès à la compréhension.

(540 mots)