

Québec français



Une pratique de la communication orale La justification de ses dires

Suzanne-G. Chartrand

Numéro 118, été 2000

La communication orale

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56060ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Chartrand, S.-G. (2000). Une pratique de la communication orale : la justification de ses dires. *Québec français*, (118), 46-47.

Une pratique de communication orale : la justification de ses dires

Deux axes de travail pour l'enseignement de l'oral au secondaire

Je pars de deux postulats : 1) l'enseignement de l'oral standard n'a de sens que dans la mesure où le corps enseignant et, idéalement l'ensemble du personnel de l'école, sa direction au premier chef, valorise les interactions verbales en se souciant de qu'elles soient en français oral standard; 2) les interactions verbales en classe entre le maître et les élèves, et entre les élèves, doivent être considérées comme partie intégrante du processus de construction des savoirs disciplinaires, en français comme dans toutes les disciplines. De ceci, je dégage deux axes de travail en classe.

A. Proposer une démarche réflexive sur l'oral à partir de l'observation des interactions verbales en classe

Un des axes d'une didactique de l'oral consisterait à proposer une démarche réflexive sur l'oral à partir de l'observation des verbalisations faites en classe à l'occasion de l'appropriation des savoirs disciplinaires. Cette observation, conduite sous la direction du maître, permettrait de dégager des spécificités de l'oral utilisé en classe par les élèves, dans ses variétés familières et standard. Elle permettrait aussi de révéler certaines différences lexicales, morphologiques, syntaxiques et stylistiques entre le français oral standard et le français écrit standard. Faut-il rappeler que même l'oral standard n'est pas de l'écrit oralisé? Un excellent professeur de français ne parle pas comme il écrit dans des conduites langagières spontanées, par exemple lorsqu'il donne des explications en classe. On pourrait alors travailler à l'amélioration des interventions orales en classe et permettre à tous les élèves de développer leur maîtrise d'un oral standard.

Une des conduites langagières qui devrait être privilégiée dans la classe est celle qui consiste à justifier ses affirmations à l'occasion de l'appropriation des savoirs disciplinaires. J'y reviendrai dans la troisième partie de cet article.

Justifier consiste à produire un texte oral ou écrit où l'on expose le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement ou d'une affirmation rendant explicite le raisonnement qui permet d'obtenir le résultat énoncé.

B. Développer des connaissances et des savoir faire à propos de certains genres oraux

Une deuxième axe de l'enseignement de l'oral est celui qui consiste à développer des connaissances et des savoir-faire particuliers à propos de genres oraux conventionnels comme l'exposé pour expliquer, l'entrevue radiophonique, le débat public, etc. Cet axe de travail a été expérimenté de façon très sérieuse par une équipe de chercheurs en didactique sous la direction de B. Schneuwly de l'Université de Genève¹. L'enseignant comme le concepteur d'ouvrages scolaires disposent maintenant de recherches rigoureuses pour proposer des pratiques éclairées dans ce domaine².

Enseigner la justification de ses affirmations

La justification est une conduite langagière qui tient de l'explication et de l'argumentation. Justifier consiste à produire un texte oral ou écrit où l'on expose le bien-fondé d'une opinion, d'un jugement ou d'une affirmation rendant explicite le raisonnement qui permet d'obtenir le résultat énoncé. Cette pratique langagière est menée dans diverses sphères de la vie privée et publique. Je n'aborderai ici que la **justification orale** d'affirmations en classe au secondaire, empruntant beaucoup à un article de Claudine Garcia-Debanc³.

La conduite langagière de justification ne s'acquiert pas de façon spontanée. Même quand un élève est invité à justifier la solution qu'il a apportée à un problème d'orthographe, de calcul, de logique ou d'histoire, il arrive très rarement à utiliser une justification convaincante. On entend des formules comme « C'est un texte explicatif parce qu'il explique. » ou « C'est comme ça parce que je pense que c'est comme ça ou que je le sens comme ça... ». Ou encore quand on demande de justifier un accord d'un participe passé dans une phrase, l'élève répond par l'énoncé de la règle, plutôt que par une justification de son application dans ce contexte précis.

Si les élèves ne savent pas, même à l'université, justifier leurs affirmations, c'est peut-être parce qu'on ne le leur a pas enseigné. Partant de ce constat, l'actuel programme de français contient un objectif qui consiste à faire produire des textes écrits et oraux justifiant une affirmation en classe de 3^e secondaire (p. 61 et 108). Ce contenu disciplinaire arrive trop tardivement dans la scolarité, (il devrait dès le primaire), mais au moins il y est !



Un rapport inégal entre les partenaires de la communication

Quand un enseignant demande à un élève (ou aux élèves) de justifier oralement un résultat ou une réponse, — ce qui est encore fréquent dans l'enseignement primaire et secondaire en France, selon l'enquête de C. Garcia-Debanc, et qui, malheureusement l'est sans doute moins ici, la relation entre les partenaires de la communication est inégale. En effet, le maître sait la réponse et demande à l'élève de montrer que non seulement il la connaît, mais qu'elle doit être validée. L'élève doit prouver qu'elle n'est pas aléatoire. Dans la classe (du moins, normalement, et jusqu'à la mise en place de la *Réforme* !), le maître explique, l'élève justifie; le premier est dans une position d'autorité, le second se soumet à l'autorité.

La justification : une séquence en trois temps

Dans un texte de justification, on doit d'abord poser ce qui fait l'objet de la justification. Cela rapproche cette séquence de la séquence explicative et la différencie de la séquence argumentative⁴, où la thèse n'est pas obligatoirement posée au départ (sauf dans les consignes du MEQ...). Puis, s'enchaîne une série de preuves qui rendent manifeste la démarche suivie pour arriver au résultat à justifier. Enfin, la séquence doit se clore par une partie conclusive, paraphrasable en *donc*; cette fois, à la différence des séquences argumentatives et explicatives qui présentent rarement des phases conclusives.

Le matériau linguistique propre à la justification

La construction d'un texte de justification exige que les différentes phases de la démarche soient mises en évidence et que l'enchaînement causal soit visible. L'emploi de marqueurs de relation (*car, puisque, en effet, donc, alors*) est stratégique, car ces derniers rendent explicite la démarche; en outre, des organisateurs textuels viennent souligner les parties de la séquence. Le texte de justification scolaire est donc un texte très marqué et balisé, ce qui le différencie d'un bon texte argumentatif où marqueurs de relation et organisateurs textuels servent surtout à combler des lacunes dans la stratégie argumentative. Si on enseignait vraiment l'argumentation, on verrait disparaître des copies d'élèves ces marques redondantes et insignifiantes qu'on s'acharne à leur faire mettre. Dans la justification, les ressources linguistiques qui expriment la causalité, la conséquence et la finalité sont aussi sollicitées.

Des critères de réussite d'une justification orale

Une bonne justification présente seulement les faits ou les stratégies nécessaires à l'établissement de la preuve. Son auteur doit choisir parmi un éventail de stratégies et de faits pertinents. De plus, même s'il s'agit de traiter d'un cas particulier et il faut arriver à généraliser à partir de ce cas, ce qui implique une capacité d'abstraction. Il est aussi nécessaire d'avoir recours à des notions ou à des concepts (métalangage) construits dans le domaine du problème à élucider. Enfin, l'auteur doit être particulièrement attentif aux capacités de compré-

hension de son destinataire pour juger de la part qu'il peut laisser à l'implicite. Ceci montre les liens étroits entre justification et explication.

UN EXEMPLE

JUSTIFIER L'IDENTIFICATION

D'UNE FONCTION GRAMMATICALE

Prenons un exemple bien simple pour illustrer ceci. Un élève doit justifier son affirmation, à savoir que le groupe du nom (GN) *son reportage* remplit la fonction de complément direct du verbe (CD) dans la phrase *Le journaliste a terminé son reportage*. Voici sa justification⁵. 1) *Je dis que son reportage est le CD de a terminé*, 2) *parce que* c'est un groupe du nom (GN) placé après le verbe, *or*, un GN placé après un verbe et non déplaçable est généralement un CD. *Mais* un GN placé après le verbe peut aussi être un complément de phrase. J'essaie *donc* de pronominaliser ce GN afin de voir s'il dépend du verbe. Ce GN se pronominalise par *le* (pronom pers. masc. sing., CD) : *Le journaliste l'a terminé*. *Toutefois*, un attribut du sujet peut aussi se pronominaliser par *le*. Je cherche dans un dictionnaire de langue qu'elles sont les constructions possibles du verbe *terminer*. Le verbe *terminer* n'est pas attributif et commande toujours un CD. *En effet*, je ne peux effacer ce GN sans rendre la phrase agrammaticale, le verbe *terminer* exigeant un CD. 3) *Je conclus que son reportage est bien un CD* : il n'est ni déplaçable ni effaçable et il se pronominalise par le pronom *le*.

Cette justification présente les critères de réussite mentionnés ci-dessus. L'élève s'adressant à son enseignant de français se permet une part d'implicite sachant qu'ils ont en commun certaines connaissances. S'il avait eu à justifier sa réponse devant un élève sceptique, son exposé aurait eu besoin d'être plus explicite, par exemple sur le sens à donner aux résultats des manipulations.

Le travail de production de justification est difficile. Il fait appel à des connaissances et habiletés intellectuelles et langagières de haut niveau. Son enseignement devrait commencer tôt selon des séquences didactiques construites en fonction de l'âge et des capacités des élèves ainsi que des différentes disciplines scolaires⁶.

NOTES

1. J. Dolz et B. Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
2. Voir la recension de cet ouvrage dans *Québec français*, no 99, p. 28-31 sous la signature de Claude Simard.
3. C. Garcia-Debanc (1996). « Apprendre à justifier à l'école ou au collège : ruptures ou continuité », *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, sous la dir. de J. David et S. Plane, Paris, PUF.
4. S.-G. Chartrand, D. Aubin, R. Blain et C. Simard (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
5. Le texte oral est ici transformé en texte écrit, ce qui gomme les traits spécifiques que l'oral -médium impose! Je souligne les annonces des parties du texte et mets en gras les marqueurs de relation utilisés.
6. Je commence une recherche dans ce domaine qui sera présentée au prochain congrès de l'AQPF. Toute personne intéressée à y collaborer peut communiquer avec moi : scharta@vigie.net.