



Universite de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement Français

**DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE À L'EXPRESSION ÉCRITE
DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Cemile Fidel Can TOKER

Thèse de Maîtrise

Ankara, 2007

KABUL VE ONAY

Cemile Fidel Can TOKER tarafından hazırlanan "Fransız Dili Eğitimi"nde Yazılı Anlamadan Yazılı Anlatıma Geçiş" başlıklı bu çalışma, 05.07.2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Jale ERLAT (Başkan)



Prof. Dr. Ayşe KIRAN



Doç. Dr. Ece KORKUT (Dahışman)



Yrd. Doç. Dr. Nizamettin KASAP



Yrd. Doç. Dr. Zeynep ALP

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

05.07.2007

Cemile Fidel Can TOKER

REMERCIEMENT

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Mme Ece KORKUT, maître de conférences habilitée au Département de l'enseignement du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Hacettepe pour avoir bien voulu diriger ce travail et m'orienter par ses conseils bienveillants et ses patientes corrections.

Mes remerciements vont aussi à mes collègues dont l'aimable et le généreux concours me fut toujours des plus précieux et notamment à mon cher époux qui n'a cessé de m'apporter son soutien physique et moral.

ÖZET

TOKER, Cemile Fidel Can. Fransız Dili Eğitimi'nde Yazılı Anlamadan Yazılı Anlatıma Geçiş, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2007.

İletişimsel yaklaşımda yazılan bu çalışma, öğrencilerin dilsel gereksinimlerine uygun yöntemler kullanarak, hedef dili anlama ve yazılı olarak anlatma sorunsalını içermektedir.

« İletişimsel yaklaşım » da denilen yeni bir yöntembilimsel kuram, yabancı dil sınıflarında incelenen dayanakların artık kurgusal olmadığı, ancak gerçek belgelerin ortaya çıkarıldığı karşılıklı etkileşim oturumlarında öğrencinin, yaratıcı girişimlerini ve dil becerilerini değerlendirerek, etkin olarak katılımını ön planda tutar.

Amacımızın yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde yazılı bir metni anlamanın ve bu metinden hareketle yazılı anlatımın önemini göstermek olduğu çalışmamızın temeli, tüm bu etkileşim, iletişim ve öğrenciyi merkeze alma yöntemlerinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, dil bilimleri hakkında kısa bir açıklama yapıldıktan sonra, kendilerine özgü farklı yöntembilimler ele alınmıştır. Bu çalışma, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde “yazılı metni anlama ve yazılı anlatım” a dayandığından, metin incelemesi, yazılanı anlama sürecini tam olarak belirleyen farklı okuma türlerini kapsamaktadır. Hedef dilin öğrenilmesi aşamasında temel olan bu evreyi, *yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yazılı metni anlamadan yazılı anlatıma geçiş* evresi izlemektedir ; “yazılı anlama” da iletişim yeteneği ve okuma yeteneği gibi farklı görünümlere, yazılı anlama için oluşturulmuş alıştırma ve etkinlik türüne bağlıdır. Yazılı anlatım ise, yazı durumları, kendine özgü dilsel yetenekler, yazı süreci ve yazılı anlatım için oluşturulmuş alıştırma ve etkinlik türü gibi uygulamaya dayalı bölümlerle incelenir. Anlamaya ve yazılı anlatıma yönelmiş olan bu yöntembilimin kapsadığı temel ilkeler ve anahtar kavramlar, yabancı dil öğreniminde öğrencinin tutarlı bir ilerleme kaydetmesini sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler

Yabancı dil olarak Fransızca, metin tutarlılığı, yöntemli okuma, bağlantı öğeleri, edimibilim, sözcüklem, gerçek malzemeler, iletişimsel yöntem.

RÉSUMÉ

TOKER, Cemile Fidel Can. De la compréhension écrite à l'expression écrite dans l'enseignement du FLE, Thèse de Maîtrise, Ankara, 2007.

Cette étude qui s'inscrit dans une approche communicative traite la problématique de la compréhension et de l'expression écrites en langue cible à partir de la mise en œuvre des moyens techniques appropriés aux besoins langagiers des apprenants.

Une nouvelle conception méthodologique, « l'approche communicative », privilégie la participation active de l'apprenant tout en valorisant son initiative créatrice et ses compétences linguistiques dans des séances interactives pendant lesquelles les supports à étudier en classe de langue ne sont plus fictifs mais relèvent des documents authentiques.

L'essentiel de notre étude dans laquelle nous avons pour but de montrer l'importance de la compréhension et de l'expression écrite dans l'enseignement du FLE, se constitue de toutes ces stratégies d'interaction, de communication et de centration sur l'apprenant.

Cette étude, après un court exposé sur les sciences du langage, traite dans leurs spécificités, les diverses méthodologies. Comme cette étude est axée sur la « compréhension et l'expression écrites » dans l'enseignement du FLE, l'étude de texte revêt une importance primordiale les divers types de lectures qui déterminent rigoureusement le processus de compréhension écrite. Cette phase capitale dans le parcours de l'apprentissage de la langue cible est suivie par une autre qui annonce au fait le passage *de la compréhension écrite à l'expression écrite dans le FLE* ; la « compréhension écrite » est abordée dans ses divers aspects comme compétence de communication et compétence de lecture ainsi que types d'exercices et d'activités pour la compréhension écrite. Quant à l'expression écrite à partir de cette dernière, elle est étudiée par des séquences pratiques telles les situations d'écrit, la compétence langagière spécifique, le processus d'écriture et les types d'exercice et d'activité pour l'expression écrite. Tous les principes de base ou concepts clés que renferme cette méthodologie orientent l'apprenant vers une progression cohérente dans son apprentissage de la langue étrangère.

Mots-Clés

Français langue étrangère, cohérence de texte, lecture méthodique, connecteurs, pragmatique, énonciation, documents authentiques, approche communicative.

DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE À L'EXPRESSION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

TABLE DES MATIÈRES

0. INTRODUCTION	1
1. LES SCIENCES DU LANGAGE	5
1.1. AVANT SAUSSURE.....	5
1.1.1. Saussure et le structuralisme.....	6
1.2. APRÈS SAUSSURE.....	10
1.2.1. L'énonciation et la pragmatique.....	14
1.2.1.1. L'énonciation.....	15
1.2.1.2. La pragmatique	17
2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES	22
2.1. L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE	23
2.2. L'ACQUISITION GUIDÉE : LA DIDACTIQUE.....	23
2.3. L'HISTORIQUE DES MÉTHODOLOGIES.....	23
2.3.1. Avant l'approche communicative (AC).....	24
2.3.2. L'AC et la suite.....	28
2.3.2.1. La méthodologie (ou l'approche) communicative (AC).....	28
2.3.2.2. La méthodologie éclectique.....	31
2.4. UN MANUEL DE FLE : <i>TAXI ! 3</i> (2004)	34
3. LE TEXTE	36
3.1. NOTION DU DISCOURS.....	36
3.1.1. Le discours et le récit	37
3.1.2. Le discours et le texte.....	39
3.2. LA STRUCTURE ET LA COHÉRENCE DU TEXTE.....	42
3.2.1. L'énoncé et le texte.....	42
3.2.2. La structure du texte.....	43
3.2.3. Les déictiques, les modalités et le texte.....	44
3.2.4. La cohésion et la cohérence du texte.....	49

3.2.4.1. Règle de répétition.....	50
3.2.4.2. Règle de progression.....	54
3.2.4.2.1. Progression thématique.....	54
3.2.4.2.2. Les connecteurs.....	59
3.3. TYPES DE TEXTE.....	67
3.4. TYPES DE LECTURE ET LECTURE MÉTHODIQUE.....	73
4. DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE À L'EXPRESSION ÉCRITE (de la CÉ à l'EÉ) DANS LE FLE.....	81
4.1. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE (CÉ) DANS LE FLE : LA SITUATION DE LECTURE	81
4.1.1. La compétence de communication.....	82
4.1.2. La communication orale et la communication écrite.....	82
4.1.3. La lecture au sens.....	84
4.1.3.1. La compétence de lecture.....	84
4.1.3.2. Le processus cognitif en lecture de texte.....	86
4.1.3.3. Les stratégies de lecture adoptées en classe de langue.....	88
4.1.4. Les types d'exercices et d'activités pour la CÉ.....	90
4.2. L'EXPRESSION ÉCRITE (EÉ) DANS LE FLE : LA SITUATION D'ÉCRIT.....	93
4.2.1. L'acquisition de la compétence d'EÉ.....	94
4.2.2. L'usage de divers types de textes dans l'apprentissage de l'EÉ.....	94
4.2.3. Processus d'écriture.....	96
4.2.4. Les types d'exercices et d'activités pour la EÉ.....	97
5. OBSERVATIONS ET APPLICATIONS SUR UN MANUEL DE FLE : TAXI! 3 (2004)	100
5.1. EXERCICES DE CÉ ET D'EÉ DANS TAXI! 3 (2004)	100
5.1.1. Texte 1 : UNITÉ 1 / Leçon 4 « <i>France Europe Express</i> ».....	104
5.1.1.1. Consignes données par TAXI! 3 (2004a) sur la CÉ.....	104
5.1.1.2. Propositions d'exercices pour la CÉ.....	106
5.1.1.3. Consignes données par TAXI! 3 (2004a) sur l'EÉ.....	108
5.1.1.4. Propositions d'exercices pour l'EÉ.....	109

5.1.2.	Texte 2 : UNITÉ 2 / Leçon 8	« <i>Parlez-moi de moi</i> »	112
5.1.2.1.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur la CÉ.		113
5.1.2.2.	Propositions d'exercices pour la CÉ.		115
5.1.2.3.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur l'EÉ.		117
5.1.2.4.	Propositions d'exercices pour l'EÉ.		119
5.1.3.	Texte 3 : UNITÉ 8 / Leçon 32	« <i>Consom'acteurs</i> »	121
5.1.3.1.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur la CÉ.		122
5.1.3.2.	Propositions d'exercices pour la CÉ.		123
5.1.3.3.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur l'EÉ.		124
5.1.3.4.	Propositions d'exercices pour l'EÉ.		125
5.1.4.	Texte 4 : UNITÉ 12 / Leçon 48	« <i>La divine bouteille</i> »	128
5.1.4.1.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur la CÉ.		128
5.1.4.2.	Propositions d'exercices pour la CÉ.		130
5.1.4.3.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur l'EÉ.		132
5.1.4.4.	Propositions d'exercices pour l'EÉ.		130
5.1.5.	Texte 5 : UNITÉ 6 / Leçon 21	« <i>La blues du citadin</i> »	131
5.1.5.1.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur la CÉ.		131
5.1.5.2.	Propositions d'exercices pour la CÉ.		138
5.1.5.3.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur l'EÉ.		139
5.1.5.4.	Proposition d'exercice pour l'EÉ.		139
5.1.6.	Texte 6 : UNITÉ 12 / Leçon 45	« <i>Croyances</i> »	141
5.1.6.1.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur la CÉ.		142
5.1.6.2.	Propositions d'exercices pour la CÉ.		144
5.1.6.3.	Consignes données par <i>TAXI! 3</i> (2004a) sur l'EÉ.		144
5.1.6.4.	Proposition d'exercice pour l'EÉ.		145
6.	CONCLUSION		146
7.	BIBLIOGRAPHIE		150

ABRÉVIATIONS

FLE : Français langue étrangère

AC : Approche communicative

MT : Méthodologie traditionnelle

MD : Méthodologie directe

MAO : Méthodologie audio-orale

SGAV : Structuro globale audio-visuelle

CÉ : Compréhension écrite

CO : Compréhension orale

EÉ : Expression écrite

EO : Expression orale

C.L.G. : Cours de Linguistique Générale

L1 : Langue première (maternelle)

L2 : Langue deuxième (étrangère)

0. INTRODUCTION

L'apprentissage d'une langue étrangère n'a cessé de poser des questions, de proposer des réflexions et de construire des stratégies et des concepts d'enseignement au fil des siècles. Jusqu'à l'époque contemporaine, ou mieux dire jusqu'aux années 1980, on s'appuyait davantage sur la forme et la structure de la langue plutôt que sur sa fonction proprement dite et son usage. On introduisait très souvent des structures, des contextes tous faits que l'apprenant devait répéter, puis consolider à travers un processus basé notamment sur l'intervention ou l'autorité de l'enseignant/professeur ; l'apprenant réduit à un outil de réponses possibles ne faisait qu'apprendre par cœur le texte dans son ensemble (structures syntaxiques, morphologiques, lexicale, message, etc.) ; l'enseignant qui détenait seul le savoir ne permettait l'intervention de l'apprenant que s'il était interrogé ou il était appelé à donner son avis sur un sujet donné. Il tâchait de comprendre le texte en recourant très souvent à une traduction littérale du texte écrit en langue cible et cela par l'intermédiaire d'un dictionnaire qui était à sa disposition. Par ailleurs, lorsqu'on lui demandait de lire, réciter le texte, c'était plutôt en vue de lui faire acquérir une bonne prononciation de la langue cible. Le professeur le motivait pour qu'il fasse des exercices de mémorisation. Très souvent, il était submergé par un stock de mots, de termes, de dictons, bref un métalangage lourd, insignifiant qui lui était étranger et parfois inutile. C'était pour la plupart une langue soutenue qui ne relevait pas de la langue courante. Comme il ne pouvait l'utiliser dans la vie familiale, donc courante, il était condamné à l'oublier à jamais.

Cette méthode traditionnelle privilégiait une maîtrise parfaite des structures, des règles grammaticales, morphologiques et syntaxiques, de la phonétique et du lexique. On s'attendait ainsi à ce que l'apprenant muni d'un bagage de savoirs théoriques évoluée dans son apprentissage de la langue, qu'il la parle finalement aussi correctement et couramment que possible.

Les contextes socio-historiques et culturels se sont développés. Avec les progrès techniques et scientifiques se sont rapprochés les peuples les uns des autres. Les relations internationales se sont renforcées. Une société de consommation a émergé suite au processus d'industrialisation. Et par conséquent, le besoin de se communiquer

s'est avéré primordial. Les didacticiens ont cherché à créer une méthode appropriée qui mettait l'accent davantage sur le côté communicatif de la langue plutôt que sur une acquisition plus ou moins parfaite des structures de la langue. Ainsi, l'intérêt s'est condensé sur une communication immédiate, autrement dit sur la compréhension et la transmission du message à travers un contexte de communication précise. Le rôle de l'enseignant est relégué au second plan, et il assume le rôle de "facilitateur" alors que l'apprenant, sortant de son état de passivité, devient la dynamique de la communication. Il crée, fonde progressivement sa propre parole à travers un processus interactif où le contexte de la communication se trouve enrichi par une vaste source de documents authentiques. L'élève laisse peu à peu sa place à l'« apprenant », ou pour mieux dire, il se transforme en un 'apprenant' autonome libéré de la tutelle du professeur et qui apprend par lui-même l'usage de la langue cible à partir des situations de communication précises. L'apprenant est ainsi en mesure de créer, produire dans un contexte social des énoncés linguistiques qui traduisent ses intentions de communication.

L'authenticité, l'initiative créatrice, participation active, contexte, situation, langue orale, communication directe, compétence de chacun, interaction, focalisation sur l'apprenant, toutes ces caractéristiques qui fondent l'approche communicative finissent par mettre au premier plan la production orale sans négliger la compréhension et l'expression écrites. Ces compétences amènent l'idée d'autonomie et de focalisation sur l'apprenant, d'où les stratégies d'interaction sociale qui lui permettent dans son parcours d'apprentissage de mettre au premier plan la communication. L'apprenant, se trouvant ainsi au cœur du débat voit que le contenu du cours n'est point choisi suivant les vœux de l'institution ou les connaissances de l'enseignant mais bien ses propres besoins langagiers.

Cette nouvelle conception de la langue, de l'apprentissage de la langue étrangère et aussi de l'enseignement qui considère la langue à la fois comme un instrument de communication et un instrument d'interaction sociale nous a amené à nous intéresser à cette méthode qui a révolutionné les concepts en didactique des langues ; celle-ci est aussi actuelle en Turquie où le problème de la méthodologie est l'objet d'un débat continu tant au niveau des institutions que des didacticiens.

La question et la relation de la compréhension et de l'expression écrites qui revêtent une importance primordiale en didactique des langues constitueront l'axe principal de notre travail. Il est, certes, essentiel que l'apprenant comprenne ce qu'il lit ; mais, le fait qu'il exprime par l'écrit ce qu'il comprend est aussi primordial que la compréhension du texte qu'il lit. "La parole s'envole, l'écrit demeure" ; cette maxime nous montre que ce dernier survit au temps qui efface tout. C'est grâce à l'écrit que l'apprenant consolide et fixe ses connaissances, qu'il renforce ses rapports, ses liens avec d'autres puisqu'il met en avant la communication directe et immédiate dans un contexte social authentique et naturel, ou simulé. Donc, la création de situations d'interaction fait acquérir à l'apprenant la compétence des échanges et suscite chez lui un véritable besoin de communiquer.

Notre travail intitulé « *De la compréhension écrite à l'expression écrite dans l'enseignement du FLE* » et qui traite justement cette question de la méthodologie est conçu en cinq chapitres généraux chacun étant suivi de plusieurs sous-chapitres qui en accentuent les divers aspects. Le premier chapitre qui porte sur "Les sciences du langage" donne un bref aperçu général sur les conceptions du langage depuis l'Antiquité jusqu'à l'avènement de la théorie du langage de Saussure tout en soulignant les deux faits linguistiques essentiels, l'énonciation et la pragmatique. Le deuxième chapitre ayant pour titre « *La didactique des langues* » aborde dans ses traits généraux les problèmes rencontrés dans l'acquisition et l'apprentissage de FLE et découvre, après une brève historique des méthodologies, les caractéristiques de diverses méthodologies, telles méthodologie traditionnelle, méthodologie directe, méthodologie audio-orale, méthodologie structuro globale audio-visuelle (SGAV) et méthodologie communicative et fait connaître le manuel de FLE : *TAXI ! 3* (2004). Le troisième chapitre, « *Le Texte* », est consacré dans ses généralités au texte même et traite la notion du discours, la structure, la cohérence et la cohésion du texte, les types de textes, les types de lecture, la lecture méthodique et la lecture des différents types de textes. Le quatrième chapitre, « *De la compréhension écrite à l'expression écrite dans le FLE* » aborde en deux sous-chapitres, *La compréhension écrite dans le FLE*, et *L'expression écrite dans le FLE* ; ce chapitre est essentiel dans l'exposition de notre thèse visant à privilégier l'importance de l'approche communicative. Quant au dernier chapitre, « *Observations et applications*

sur un manuel de FLE : TAXI! 3 (2004) », il illustre les caractéristiques de cette méthodologie à l'aide d'exemples précis figurant dans le manuel.

Comme procédé méthodologique, nous avons adopté l'approche éclectique qui nous permet mieux d'étudier ce sujet exigeant l'apport de plusieurs disciplines et domaines.

Nous espérons au terme de cette étude apporter une modeste contribution à l'apprentissage du FLE.

DE LA COMPRÉHENSION ÉCRITE À L'EXPRESSION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

1. LES SCIENCES DU LANGAGE

1.1. AVANT SAUSSURE

Le langage est une « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en oeuvre au moyen d'un système de signes vocaux, "parole", et de signes graphiques, "écriture", qui constitue une langue » (*Le Petit Robert*, 1996).

L'homme invente d'abord le "parler" pour se communiquer oralement, puis "l'écriture". C'est pourquoi le langage parlé devient un code principal et le langage écrit, un code second pour la communication. Mais il faut rappeler que "la parole orale" se réalise dans le temps et disparaît avec le temps. Cette volatilité n'est empêchée que par les documents écrits.

Dans l'histoire, à la suite des philosophes et des logiciens, le langage est étudié par les *philologues* et les *historiens*. Ceux-ci collaborent à retracer la démarche sociale, intellectuelle, morale et religieuse de la société et de l'humanité, en d'autres termes, "la culture des civilisations". C'est par cette collaboration que la science dite philologie se produit.

Ce n'est qu'à la Renaissance que les philologues s'intéressent aux langues dites vulgaires. En 1548, le premier ouvrage "*Défense et illustration de la langue français*", est rédigé par Du Bellay qui appartient à une école de pensée, « **La Pléiade** », avec un groupe d'une dizaine de personnes dont les plus connus sont Peletier du Mans, Pontus de Tyard et Ronsard. Le deuxième ouvrage est un dictionnaire sur la langue française rédigé après l'institution de l'Académie Française en 1634 : "*Remarque sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*", composé par Claude Favre de Vaugelas en 15 ans. Et le troisième, c'est "*Observation sur le langage française*" paru en 1650. (*Encyclopædia Universalis* 2005)

En 1660, il apparaît un ensemble d'hypothèses rationnelles sur le langage dans l'ouvrage d'Arnauld et de Lancelot, professeurs à Port-Royal, intitulé *La Grammaire Générale et Raisonnée*. Pour eux, « toutes les langues du monde, dans leur diversité, se donnent pour objet de “signifier” la pensée » (Filippi et al. 1995 : 20). C'est dire que le langage reflète une pensée préexistante et tous les hommes pensent en fait de la même manière.

On voit par là que presque jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'époque chrétienne s'occupe du problème de la source du langage et des règles universelles du raisonnement langagier, ainsi que dans “*Discours sur l'universalité de la langue française*” de Rivarol (paru en 1784) qui remporte le prix de l'Académie de Berlin. (*Encyclopædia Universalis* 2005)

Quant au XIX^e siècle, nous constatons une conception historique où le langage est examiné comme une évolution, une modification et un développement dans le temps. Les recherches du langage, surtout la philologie et la linguistique, font le départ vers une démarche scientifique. Au XIX^e siècle où les lois importantes sont découvertes, surtout dans le domaine de la phonétique, « la linguistique acquiert son statut de science en tant qu'une science humaine qui étudie le langage et les langues avec leur évolution dans le temps et leur système de fonctionnement » (Cocula et Peyrouet 1986 : 9).

1.1.1. Saussure et le structuralisme

Depuis les débuts du XIX^e siècle, les linguistes sont lancés dans une vaste entreprise de recueil, de description et de comparaison des langues. Leur projet consiste à établir l'arbre généalogique des langues, et à décrire les lois grammaticales dont surtout phonétiques.

Un linguiste genevois Ferdinand de Saussure (1857-1913), rendu célèbre pour son *Mémoire sur le Système Primitif des Voyelles Indo-Européennes* (1875, l'université de Leipzig), thématise la valeur linguistique comme *science* de langue, en d'autres termes une discipline qui se délimite et se définit elle-même.

Dans son *Cours de Linguistique Générale* (*C.L.G.* désormais), Saussure vise à faire de la linguistique une science dont l'objet et la méthode sont précis. Saussure procède à une série de distinctions théoriques majeures qui constituent le fondement du structuralisme et de la sémiotique, explicitant les implications de l'approche structuraliste du langage. Les distinctions sont repérées entre « langage », « langue » et « parole », entre dimensions « syntagmatique » et « paradigmatique », entre « synchronie » et « diachronie », entre « signifiant » et « signifié ».

La nature complexe du langage humain le pousse alors à délimiter l'objet de linguistique définissant d'abord ces deux dichotomies: « langue-langage », « langue-parole ». D'après celles-ci, la langue est définie comme « le produit social dont l'existence permet à l'individu d'exercices de la faculté du langage », et le langage qui n'est qu'une partie déterminée de la langue se définit comme « à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (Paveau et Sarfati 2003 : 63). Saussure oppose la « langue » à la « parole » (écrite ou orale), c'est-à-dire :

« (...) à l'ensemble virtuellement infini des énoncés singuliers que produisent les individus appartenant à une même communauté linguistique. (...) Pour dégager la langue, le linguiste construit ses corpus avec la "parole", mais cette "langue" est logiquement antérieure à cette "parole" puisque le système précède les énoncés qu'il rend possibles » (Maingueneau 1996 : 37, 38).

La **langue** est donc un code partagé et "un système de signes" (repris tout au long du *C.L.G.* sous des formes diverses). Le **langage** est une faculté pour l'individu en vue d'exprimer ses idées, ses sentiments à travers un code : « la langue ». Quant à la **parole**, elle est l'utilisation de ce système par les sujets parlants (les hommes), c'est en fait la réalisation individuelle du code.

Juste après ces distinctions, Saussure formule que l'objet de la linguistique est la langue et non le langage. En effet, « le langage est une faculté humaine, beaucoup plus vaste et moins spécifique que la langue » comme soulignaient Paveau et Sarfati en se référant au contenu du *C.L.G.* à partir de ses trois éditions (1993, 1995, 2002).

Pour fonder la démarche scientifique en linguistique, Saussure élabore une “théorie du **signe linguistique**” (il ne dénomme pas par *-le symbole-* qui est plus motivé par rapport au signe. ex; un symbole de balance pour la justice n’est pas un hasard). Le signe linguistique associé par un *signifiant* (une expression), un *signifié* (un contenu) et un *réfèrent* (une image évoquée), unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Par ailleurs, c’est la vue ou la souvenir d’un arbre (un sapin chez l’un, et un platane chez l’autre etc.) que le mot « arbre » évoque. Cette réalité à laquelle se réfère un signe se définit par « **réfèrent** ». Ces trois éléments demeurent les pierres angulaires de la linguistique structurale.

« La relation entre signifié et signifiant est arbitraire » (Filippi et al. 1995 : 69). C’est la première particularité du signe linguistique ; il est arbitraire ou immotivé. Il n'existe aucun rapport interne entre le signifié et le signifiant, entre le concept et le mot qui le représente. La langue est une convention et il n'y a pas de raison d'appeler un cheval à l'aide du signifiant « cheval ». La seconde caractéristique du signe linguistique est que son signifiant est linéaire. Les signifiants se déroulent dans le temps, sur un axe successif. C’est-à-dire pour parler ou écrire, il faut inévitablement mettre les signifiants (syllabes, mots...) les uns après les autres.

D’après Saussure, c’est le point de vue synchronique que doit privilégier la linguistique, parce que quand un sujet parle, il fait usage d’un état contemporain de la langue sans tenir compte des évolutions qui ont concuru à le produire. Pour comprendre cet usage du sujet, le linguiste n’a (non) plus besoin de connaître ses états antérieurs. La distinction *diachronie / synchronie* est bien entendu un modèle théorique, puisque la langue évolue très lentement et constamment, et ne connaît pas d’état réellement stable.

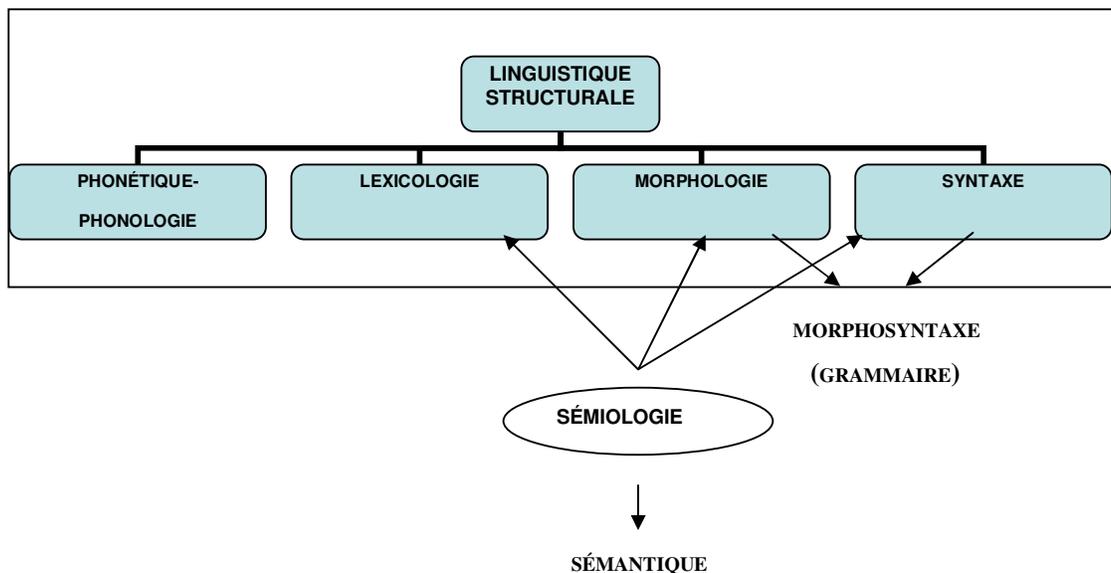
Selon Saussure, il y a deux **axes du langage** qui rendent expressives les unités linguistiques : l’axe du **paradigme** (sélection) et l’axe du **syntagme** (combinaison).

L’*axe syntagmatique* (combinaison) est l’axe de la chaîne parlée (axe linéaire). Tous les éléments qui commutent ensemble en un même point de l’axe syntagmatique font partie de la même classe grammaticale. On peut donc dire qu’une classe grammaticale est

éphémère. *Les [Des/Deux/Plusieurs/Ces] Enfants jouent* exemplifie un axe syntagmatique.

L'*axe paradigmatic* (sélection) est l'axe vertical où se rangent tous les mots qui pourraient effectuer des commutations et des substitutions avec chaque mot présent. Dans un parti on vous offre "un verre d'eau", ou "un whisky". La sélection de deux mots (l'offre) l'eau et le whisky se pose sur l'axe paradigmatic. Il ne s'agit pas une combinaison, mais une sélection.

Saussure distingue aussi les sous-titres de la discipline linguistique et il précise leurs champs de recherche même s'il n'avait pas retrouvé l'occasion de les analyser profondément :



La **phonologie** étudie le rôle des sons ou des **phonèmes** (des unités minimales distinctives de morphème) dans le système linguistique. La **phonétique** étudie des sons de la langue parlée.

La **lexicologie** étudie des vocabulaires composant le lexique (ensemble des unités linguistiques indépendantes, combinées selon les règles de la syntaxe) d'une langue.

La **morphologie** est l'étude de la structure (la forme) des mots et ses marques grammaticales indépendamment de leurs rapports dans la phrase.

La **syntaxe** est l'étude des combinaisons et des relations entre les formes qui composent la phrase.

La **sémantique** est l'étude de la signification (la relation entre les signes et les objets auxquels ils renvoient).

La **sémiologie** est l'étude des systèmes de signes, de codes et de symboles dans la vie sociale, leur évolution, leur structure et leurs rapports. « La sémiologie est la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale » (Saussure 1916 : 227).

Comme Filippi et al. le soulignent (1995 : 66, 67), pour Saussure « la parole est un acte dans lequel le sujet est impliqué ; elle manifeste l'existence de la langue, mais ne la constitue pas ». Le père fondateur de la linguistique moderne ne s'intéresse donc pas au sujet parlant qui n'a pas de pouvoir sur la langue, ni aux rôles extra-linguistiques qui influent sur le sujet. Il le laisse à observer plus tard. En effet, comme soulignait Korkut (2004 : 19) : « avec la méthode structuraliste, un signe linguistique, une phrase ou tout un texte ont fait l'objet de recherche purement linguistique et on a privilégié la langue en mettant, provisoirement, de côté le sujet parlant ».

1.2. APRÈS SAUSSURE

En définitive, par sa conception, Saussure se trouve à la source des courants *fonctionnaliste*, *glossématique* et *structuraliste*. Les écoles après Saussure s'articulent de manière à élargir et développer les domaines de recherche de la linguistique dont les sous-titres et les champs de recherches sont distingués par lui.

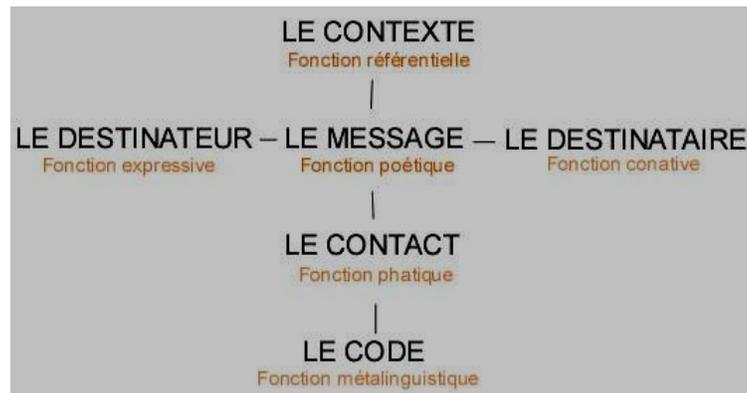
Sur le plan de *phonologie*, les travaux du cercle de Prague sont considérés comme le prolongement de la pensée saussurienne. Sur le plan de la *grammaire*, la *syntaxe* fonctionnelle d'André Martinet et les démarches de Lucien Tesnière et de Gustave Guillaume sont élaborées aussi à partir des concepts de Saussure.

« La fonction fondamentale du langage humain est de permettre à chaque homme de communiquer à ses semblables son expérience personnelle » (Martinet, 1965 : 3). En fonctionnalisme, c'est la langue parlée qu'on analyse; les grammaires normatives, grammaires générales, problèmes de l'origine du langage n'orientent pas la linguistique (Filippi et al. 1995 : 76). André Martinet et Roman Jakobson en sont considérés comme les deux chefs de file.

Martinet met l'accent sur la fonction de communication de la langue en essayant de retrouver dans les énoncés les traces qui manifestent des différents choix effectués par le locuteur. Une langue est, selon lui, « un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale » (dans Paveau et Sarfati 2003 : 130). Il déclare que les langues humaines sont construites sur une codification à deux étages et « chacune des unités qui résultent d'une première articulation est en effet articulé à son type en unités d'un autre type » (Martinet 1991 : 13). Parmi ces unités, les **monèmes** « s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les **phonèmes**, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à l'autre » (Martinet 1974 : 20). La double articulation constitue le fondement d'une économie importante, **principe d'économie (loi du moindre effort)**, dans la production d'énoncés linguistiques. Parce qu'elle rend les monèmes réemployables en réalisant un codage économique. Effectivement, la double articulation permet de former des milliers de monèmes qui sont combinables en un nombre infini d'énoncés.

Quant à Jakobson, son nom est associé à la définition des fonctions du langage qui résulte de ses recherches dans le domaine de la communication. Il fait correspondre sous forme d'un schéma à chaque facteur de la communication, une fonction du langage (selon la focalisation de l'acte). Par son schéma de communication, Jakobson ne parle que des *acteurs* mais pas de *sujets* :

Les fonctions du langage



La fonction référentielle permet de dénoter le monde qui nous entoure, c'est le référent, c'est-à-dire « de quoi il s'agit ».

La fonction émotive ou expressive est centrée sur le sujet « **je** » qui parle (sentiments, émotions, mimiques, etc.). C'est la manifestation de la subjectivité dans le discours ou les interjections. Ex : « J'ai enfin retrouvé mon calme. »

La fonction conative ou impressive permet au destinataire « **je** » d'agir sur le destinataire « **tu** » (inciter à écouter, à agir, à émouvoir). Elle a pour l'objet d'influencer le récepteur (destinataire **tu**). Ex : « Ne me parle pas des crimes de moeurs!.. »

La fonction poétique ne se limite pas à la poésie. Cette fonction se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre. Le message est défini par les redondances et les homophonies, les figures de style, le choix des unités linguistiques comme dans l'exemple suivant :

Ex : « (...) Le matin par trois fois la sirène y gémit / Une cloche rageuse y aboie vers midi (...) » Apollinaire (*Taxi!* 3 2004a : 60/1)

La fonction phatique permet d'établir la communication et de maintenir le contact. Ex : « Allô » qui ouvre une conversation téléphonique, « au revoir » qui clôt une communication.

La fonction métalinguistique s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage ou le même langage. Ex : « que voulez-vous dire? m'avez-vous bien compris ? »

Les fonctions de la langue ainsi définies ont créé une perspective dans la conception des manuels d'enseignement des langues étrangères.

Parmi les différents linguistes et écoles qui se réfèrent à la perspective structuraliste se trouvent aussi « les continuateurs de Saussure, Bally et Sechehaye, l'école de Prague, le fonctionnalisme, le glossématique, distributionnalisme et la grammaire générative et transformationnelle qui considèrent la langue comme un système » (Siouffi et Raemdonc et al. 1999 : 191).

Dans le *structuralisme américain* développé à partir du 1930 aux États-Unis, Bloomfield élabore une théorie linguistique, **béhaviorisme** (théorie du comportement), « fondée sur le mécanisme du réflexe conditionné de Pavlov » (Siouffi et Raemdonc et al. 1999 : 202), et qui a largement inspiré plus tard la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) (v. 2.3.1.).

Bloomfield considère la langue comme un corpus où « il s'agira toujours par des mises en rapport et des comparaisons avec les autres énoncés du corpus, de les *distribuer* en classes distinctes » (Bloomfield dans Filippi et al. 1995 : 93). Il constate aussi « un modèle de **communication "stimulus-réponse" entièrement différent de celui de Jakobson** », ce qui a été largement utilisé dans la didactique des langues.

Dans le cadre du distributionnalisme, Zellig S. **Harris** introduit la notion de transformation pour permettre d'analyser la structure des textes entiers (ou discours). Ce prolongement du distributionnalisme est nommé le **transformationnalisme**. Sous l'influence de Harris, Noam **Chomsky** (1956) rejoint cette notion avec la grammaire générative. La distinction langue-parole chez Saussure est remplacée, chez Chomsky, par *compétence-performance*. « La compétence, c'est la connaissance des règles, la performance, c'est l'emploi, la mise en pratique de ces règles » (Siouffi et Raemdonc et

al. 1999 : 204). En linguistique générative et transformationnelle de Chomsky, l'unité de base est la phrase, et elle n'est plus le mot. Dans ces premiers travaux, il analyse donc l'*énoncé indépendant du contexte*.

À partir des théories de Chomsky, les méthodes *inductives* en linguistique qui prennent le départ du *sens* remplacent les méthodes *déductives* dont le point de départ est la *structure*. La dichotomie « compétence-performance » chez Chomsky sert à expliquer comment on crée des énoncés.

1.2.1. L'énonciation et la pragmatique

Le courant énonciatif se manifeste en France dans les années 60-70. « Le courant énonciatif ou *l'énonciation* s'inscrit par le linguiste Émile **Benveniste** dans le prolongement de la grammaire néo-structuraliste inspirée par Ferdinand de Saussure ». En même temps que l'énonciation, *la pragmatique*, qui « s'inspire de théories logiques et philosophiques anglosaxonnes » (Siouffi et Raemdonc et al. 1999 : 208) naît comme son élément complémentaire. Le concept fondamental de la linguistique énonciative est la *catégorie énonciative*, et celui de la pragmatique est les *actes de langage*. Ce qui a inspiré les concepteurs de l'approche communicative (AC) (v. 2.3.2.1.).

Oswalt Ducrot, de sa part, pose l'existence d'un *énoncé* et montre l'importance de la *situation discursive* et de la *pragmatique*. Il intègre la composante pragmatique à la *sémantique*. Il parle du *sujet* et du *contexte* dans son structuralisme où on ne peut pas décrire les énoncés sans faire référence aux *conditions énonciatives*. Ducrot s'intéresse aussi à l'*implicite* (ce qui est dit sans dire explicitement).

Nous nous approprions la conception de l'énonciation la plus générale (celle de Benveniste) pour les analyses des textes qui constitueront une grande partie de notre travail.

1.2.1.1. L'énonciation

C'est la définition de la parole, « acte individuel de volonté et d'intelligence » de Saussure (1916 : 30) qui inspire les définitions données pour l'énonciation à partir des années 70: « acte individuel de production » (Dubois 1973 : 180), « l'événement historique constitué par le fait qu'un énoncé a été produit » (Ducrot et Shaffer 1995 : 603), « acte individuel de création » (Arrivé, 1986 : 254), "*mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation*" (Benveniste 1974 : 80).

Définir la parole puis l'énonciation comme "acte individuel" rejoint l'*acte* (*énoncé*) et l'*individu*. L'énoncé se produit alors actuellement [ICI et MAINTENANT] par un sujet [JE]. Le terme général "énonciation" qui donne le nom à la théorie linguistique au 20^e siècle, vient du verbe "énoncer", employé depuis le Moyen-Âge avec un sens logique et grammatical. « Le verbe *énoncer* signifie d'une part "dire", d'autre part implique que "ce dire" s'adresse à quelqu'un. L'*énonciation* est le nom du verbe énoncer, c'est donc "l'acte d'énoncer". Ce qui est énoncé, c'est l'*énoncé* » (le "produit de l'*acte d'énonciation*") et, c'est l'*énonciateur* -couramment le *locuteur*- qui le produit. (Tomassone 1996 : 21)

Ducrot et Todorov définissent les *éléments constitutifs* d'un procès d'énonciation comme suit: « le *locuteur* est celui qui énonce et, l'*allocutaire*, celui à qui est adressé l'énoncé » (Tomassone 1996 : 22). Benveniste les détaille auparavant comme suit : « [...] dès qu'il se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'*autre* en face de lui. [...] Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire » (Benveniste 1974 : 82).

Dans la conception de l'énoncé, il s'agit d'un [JE] unique qui énonce dans les conditions spatio-temporelles réelles. « L'énonciation n'existe que dans le réseau d'*individus* que l'énonciation crée et par rapport à l'*ici-maintenant* du *locuteur* », décrit Benveniste (1974 : 84) en soulignant que chaque énoncé contient ce sous-entendu : « **je dis ici maintenant** que ... »

Tout acte d'énonciation, pour se réaliser, a besoin tout d'abord d'une situation particulière : *situation de communication* dont Benveniste définit les éléments comme suit : « [...] dans l'énonciation, nous considérons successivement l'acte même, les *situations* où l'énoncé se réalise, les *instruments de l'accomplissement* » (1974 : 81).

L'**énoncé** est le produit d'une situation précise formée des énoncés antérieurs, donc il n'est compréhensible que dans cette situation; alors que la **phrase** est compréhensible hors du contexte en cas du respect des normes grammaticales : il ne s'agit pas de sujet parlant (ni locutaire, ni allocutaire) dans la phrase à l'inverse de l'énoncé. Il en résulte que l'énoncé est lié à la situation d'énonciation et, la phrase en est indépendante. Plus précisément, les différences entre la phrase, l'énoncé et l'énonciation sont indiquées comme suit :

« On appelle **énonciation** l'acte de parler, dans chacune de ses réalisations particulières, c'est-à-dire qu'est acte d'énonciation chaque acte de production d'un certain **énoncé**. L'énoncé est différent de la phrase en ce sens qu'un énoncé doit avoir été dit ou écrit pour communiquer, alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation. De plus, une phrase doit être bien formée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, alors qu'un énoncé peut être une phrase incomplète (*Ah, partir...; Ciel ! Mon mari...*) » (Perret 1994 : 9).

Le déroulement de la situation de communication [soit *oral /écrit* ou *verbal /non-verbal*], conditionné par « le rapport social entre le locuteur et l'allocutaire est influencé par le temps et le lieu de l'énonciation, en d'autres termes par le *cadre spatio-temporel*, identités et relations liées aux positions sociales respectives des *protagonistes* [locutaire-allocutaire] » (Riegel et al. 2002 : 575). En effet, ce sont les acteurs de communication; le *locuteur* et l'*allocutaire* (les *coénonciateurs*), le *lieu* (ou l'*environnement*) et le *temps* (ou le *moment*) *spécifiques* qui caractérisent chaque situation de communication.

« Le locuteur énonce par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre » disait Benveniste (1974 : 82). Par la définition suivante, Tomassone insiste aussi sur le fait que tous les produits de l'acte de communication (*énoncés*) comprennent les indices qui caractérisent la situation de communication :

« tout énoncé est produit par un *sujet énonciateur* qui, même discrètement, peut lui imposer ses marques » (Tomassone 1996 : 21).

Tous les produits de l'acte de communication ont donc leurs marqueurs qui désignent la situation de communication. C'est par la théorie de l'énonciation que l'étude de la langue devient la recherche de ces marqueurs dans l'énoncé [*indices de l'énonciation*] pour leur donner du sens. Le fait de « relier les formes linguistiques aux situations d'énonciation » selon Benveniste, c'est déterminer d'une part les indices de l'énonciation ainsi que les *déictiques* et les *modalités*, et de l'autre, des actes de langage (Riegel et al. 2002 : 576), ce qui va être développé plus loin dans le chapitre « Texte » de notre thèse.

1.2.1.2. La pragmatique

À la fin du XIXe siècle, il se trouve deux disciplines qui traitent du langage à travers lesquelles l'enseignement des langues se prolonge : « la **syntaxe**, très grossièrement la grammaire, limitée à l'étude des relations entre signes et, la **sémantique** qui traite de la signification, définie par la relation de dénotation entre les signes et ce qu'ils désignent ». Il s'y ajoute enfin « la **pragmatique** qui traite des relations entre les signes et leurs utilisateurs » (Morris dans Reboul et al. 1997 : 26). De cette manière, l'évaluation de la valeur pragmatique et la **sémantique** de l'*énonciation* s'articulent.

Différemment de l'énonciation, la pragmatique, faisant un autre pas dans les recherches linguistiques, étudie aussi l'**interlocuteur** (l'allocutaire à l'énonciation) avec ses traces [déictique - modalité] dans l'énoncé. Le point de départ de la pragmatique est le fait que « la langue est un moyen d'agir sur *autrui* », traité par les philosophes anglais, **Austin** et **Searle**. Riegel (et al. 2002 : 583) explique que « tout locuteur, quand il énonce une phrase dans une situation de communication donnée, accomplit un **acte de langage**, qui instaure un certain type de relation avec l'allocutaire ».

Korkut résume que « la pragmatique (...) vise à éclairer les questions du type : Qu'est-ce que *fait* et *fait faire* le locuteur en parlant ? Comment les énoncés sont reçus ou compris par les interlocuteurs ? Quelle est la part de la relation interpersonnelle dans

l'interprétation d'un énoncé ? La pragmatique est donc l'étude des relations existant entre les signes (Charles Morris) et leurs utilisateurs ; et l'étude des actes de langage (Austin, Searle, Ducrot) » (2004 : 20).

Le but du langage dans la philosophie analytique anglosaxonne est de décrire la réalité. De cette manière, « toutes les phrases (mises à part les questions, les phrases impératives et les exclamations) peuvent alors être évaluées comme *vraies* ou *fausses*. Elles sont vraies si la situation qu'elles décrivent s'est effectivement produite dans le monde ; elles sont fausses dans le cas contraire » (Reboul et Moeschler. 1998 : 27 – notes des conférences d'Austin). De cette distinction, Austin tire une conclusion :

« Parmi les phrases qui ne sont ni interrogatives, ni impératives, ni exclamatives, c'est-à-dire parmi les phrases déclaratives, certaines, comme “*Le chat est sur la paillason.*” ou “*Il pleut.*”, décrivent le monde et peuvent être évaluées quant à leur vérité ou à leur fausseté ; d'autres comme “*Je t'ordonne de te taire.*” ou “*Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit.*” ne décrivent pas le monde et ne sont pas susceptibles d'une évaluation en termes de vérité ou de fausseté. Il nomme les premières **constatives** et les secondes **performatives** » (Reboul et Moeschler 1997 : 28).

Le nombre des *phrases performatives* est limité et, ces dernières contiennent l'un des *verbes performatifs* comme “ordonner”, “promettre”, “prévenir”, “féliciter”; dans les actes de langage plutôt ordinaires, ou; “déclarer”, “jurer”, “baptiser”, “condamner” dans les actes institutionnels (formels).

Les actes de langage ordinaires sont déterminés comme « *conditionnés* » et ceux de formels comme « *sanctionnés par une institution sociale* » (Riegel et al. 2002 : 538). Les actes institutionnels « sont accomplis dans le cadre d'une institution (religieuse, judiciaire,...) ». **Ex. 1** : “*Je déclare* la séance ouverte.” (“*Je*”=président d'une instance) ; **Ex. 2**: “*Je jure* de dire toute la vérité rien que la vérité.” (“*Je* ”= témoin dans le tribunal) ; **Ex. 3**: “*Je te baptise* au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit” (“*Je*” = prêtre).

Il nous faut souligner que les phrases performatives sont toujours à la première personne de l'indicatif présent différemment aux phrases constatives. Dans les exemples des actes de langage cités, la langue ne suffit pas à elle-même ; « aussi est-elle souvent

accompagnée de gestes ritualisés : le témoin, au tribunal doit lever la main droite [dans ex. 2] ; le prêtre doit accomplir les gestes rituels du baptême [dans ex. 3]. L'énonciation de la phrase réalise l'acte que celle-ci signifie : **“Dire, c'est faire”** ». (Riegel et al. 2002 : 583, 584).

En plus, dans certains cas, un seul geste ou mimique explicite est suffisant pour indiquer l'acte, c'est pourquoi la phrase performative est aussi dénommée ***l'acte de langage***. Par exemple, un clin d'oeil (en signe de complicité), un geste de la main (en signe de menace).

Les actes de langage performatifs ordinaires formés des phrases déclaratifs sont utilisés pour transmettre une information ainsi que ceux d'institutionnels. La liste donnée par Récanati (dans Riegel et al. 2002 : 584) illustre par quels verbes on produit les actes de langage: « *ordonner, interroger, conseiller, exprimer un souhait, suggérer, avertir, remercier, critiquer, accuser, affirmer, féliciter, supplier, menacer, promettre, illustrer, s'excuser, avancer une hypothèse, défier, jurer, autoriser, déclarer...* et les autres verbes d'action qui dénotent ces actes » (Récanati dans Riegel et al. 2002 : 584).

Ex: acte de promesse « Si vous me prêtez 60 000 euros, *je vous jure*, vous ne le regretterez pas. » (*Taxi! 3* 2004a : 155/31-1)

Ex: acte de l'excuse « ...les Français quand ils vont là-bas...euh...une fois qu'ils sont arrivés dans le pays, ils rêvent que d'une chose, c'est de boire un Ricard et retourner... et mettre les pieds dans les pantoufles. *Excusez-moi*, mais... ça c'est vrai. » (*Taxi! 3* 2004b : 156/34-2)

Ex: acte de recommandation « Vous *devriez* aménager un espace détente. » (*Taxi! 3* 2004b : 45/3-2)

Ex: acte du remerciement « Législateurs français, de tout mon cœur, *je vous remercie*. » (*Taxi! 3* 2004a: 157)

Les **phrases constatives** sont celles qui ne sont pas performatives, autrement dit, hors de celles déclaratives.

Ex: « Le monde est tout juste assez grand pour eux. » (*Taxi!* 3 2004b : 50/15)

À propos de l'évaluation pragmatique des actes performatifs, Austin défend au début que « les phrases performatives (...) ne sont pas autant impossibles à évaluer: leur évaluation se fait en termes de *bonheur* ou d'*échec* », illustrant l'exemple du père qui ordonne à son fils d'aller se laver les dents et la réponse de son fils « Je n'ai pas de sommeil » (Austin dans Reboul et Moeschler. 1997 : 28) Nous avons déjà souligné que la pragmatique cherche la valeur de vérité et de fausseté, mais dans cette réponse il ne s'agit ni l'une ni l'autre ; la vérité est qu'il n'a pas obéi à l'ordre de son père, alors « c'est un ordre *échoué*. Si en revanche, l'enfant était allé se laver les dents, l'ordre aurait été couronné de succès » [ou *bonheur*] (Austin dans Reboul et Moeschler. 1997 : 28).

Plus tard, prenant le départ de certaines phrases du type « *La séance est levée* », Austin change de vision :

« Toute phrase complète, en usage, correspond à l'accomplissement d'au moins un acte de langage, et il distingue trois types d'actes de langage. Le premier est un acte locutionnaire, celui que l'on accomplit par le simple fait de dire quelque chose ; le deuxième est un acte illocutionnaire, que l'on accomplit en disant quelque chose ; le troisième est un acte perlocutionnaire que l'on accomplit par le fait de dire quelque chose » (Reboul et Moeschler. 1997 : 29).

Alors, l'évaluation pragmatique de l'exemple plus haut [“*Va te laver les dents. - Je n'ai pas de sommeil.*”] se réalise comme suit :

(1) le locuteur prononce la phrase ; l'**acte**, la **force**, ou la **valeur locutionnaire** (ou locutoire) [c'est la *valeur énonciative*].

(2) l'acte d'ordonner à son fils d'aller se laver les dents ; l'acte ou la valeur **illocutionnaire** (ou *illocutoire*).

(3) « l'acte **perlocutionnaire** de persuasion, du fait qu'il essaie de persuader son père qu'il peut attendre pour se laver les dents puisqu'il n'a pas de sommeil » (Reboul et Moeschler 1997 : 29). Il s'agit aussi de l'implicite dans l'énoncé « lave les dents et va te coucher ».

De manière semblable, Korkut donne un exemple qui démontre les deux valeurs « “La photocopie tue le livre” porte une valeur illocutoire (informer, avertir) et une valeur perlocutoire ; le “tu” – lecteur – qui serait influencé par cet avertissement renoncerait à photocopier les livres au lieu de les acheter » (Korkut 2004 : 16).

Par ces nouveaux concepts de la pragmatique articulés sur ceux de l'énonciation, l'énoncé acquiert une valeur pragmatique hors de sa valeur (énonciative). Même s'ils causent des *malentendus de l'implicite*, c'est par la valeur pragmatique que les signes non – verbaux (l'énoncé *paraverbal*) [ex : “humm !”] ou verbaux (l'énoncé *verbal*) [ex : “*tiens, ah bon, ah ou, etc.*”] qui assurent la suite de la conversation dans une *interaction verbale*, entre le locuteur et l'allocutaire, sont rendus évaluables. Kerbrat-Orrecchioni examine profondément le problème du *sous-entendu* (du *contenu implicite*) dans son ouvrage intitulé *Implicite* (1986).

En guise de définition, les deux théories; “l'énonciation et la pragmatique”, considérant l'une, les jugements de valeur de l'énonciateur dans les modalités, et l'autre, les compétences communicatives des coénonciateurs, éclairent la linguistique d'aujourd'hui dont le point de départ est l'**usage** plutôt que la norme.

2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES

2.1. L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

« Chaque être humain naît avec une compétence langagière qui se développe dans ses toutes premières années. [...] Le langage commande une aptitude à la *symbolisation* et à l'*abstraction* » (Korkut 2004 : 23). Cela explique comment l'enfant apprend à parler à la perfection sans jamais connaître aucune des règles du langage parlé. Par ces deux aptitudes, l'enfant acquiert sa langue maternelle (langue première : L1) dans un processus que l'on appelle « l'*acquisition* de la langue ». L'acquisition ne concerne pas l'enseignement puisqu'elle est « un processus naturel, personnel et spontané » (Halte 2006 : 15). Dans ce cas, l'enfant se trouve dans un milieu naturel (milieu familial), tandis que l'*apprenant* n'a pas toujours la même chance pour apprendre une seconde langue. Généralement un étranger apprend le français comme une seconde langue (L2), dans son pays natal. Il faudra reconnaître qu'il avait déjà acquis un système linguistique, c'est-à-dire sa langue maternelle (L1), on peut donc dire que le fait d'apprendre la L2, c'est une rééducation pour l'étranger.

À ce point, sous l'influence de Chomsky, certains théoriciens proposent « une distinction entre l'**acquisition**, processus par lequel un enfant acquerrait sa langue maternelle, et l'**apprentissage**, processus par lequel un enfant ou un adulte apprendrait une seconde langue [...] » et dans le second cas où il s'agit d'un apprentissage conscient à l'inverse du premier, « la personne placée dans une situation d'apprentissage sera appelée **apprenant** » (Siouffi et Raemdonc 1999 : 60). Selon ces théoriciens, l'acquisition est un processus naturel, alors que l'apprentissage vient d'une intention didactique précise.

Toutefois, il nous faut souligner que le terme « "acquisition" » est utilisé également depuis longtemps pour les langues étrangères en se référant au processus de l'acquisition de la langue maternelle » (Korkut 2004 : 23).

En bref, l'acquisition (d'une L1) et l'apprentissage (des L2, L3...) se distinguent par le fait que la première est naturelle et inconsciente alors que la seconde est souvent formelle et consciente.

2.2. L'ACQUISITION GUIDÉE : LA DIDACTIQUE

Comme nous venons d'indiquer, l'apprenant acquiert le système linguistique de sa langue maternelle avant d'apprendre une seconde langue (sauf s'il s'agit de bilinguisme). Dans l'acquisition de la L2 (terme utilisé au XX^e siècle), l'apprenant a besoin d'un guide, l'**enseignant**, pour que ce dernier lui apprenne à profiter de son système linguistique déjà acquis ; il le motive pour atteindre son but : "acquérir la L2". Pour le faire, l'enseignant guide l'apprenant à transformer ses acquis afin qu'il comprenne un autre système d'ordre, et cette *acquisition guidée* se définit sous le nom de **didactique**. Ce qui distingue la didactique des langues de la didactique des matières, d'après Cuq et Gruca, "c'est son objet linguistique" (2003 : 79).

Les traits essentiels de la didactique qui fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage sont explicités dans ces lignes de Siouffi et Raemdonc (1999 : 61) : « La didactique mise sur l'hypothèse qu'il est possible d'intervenir de façon significative dans le processus "naturel" qu'est l'acquisition d'une langue, particulièrement d'une langue étrangère. [...] La didactique se veut dans un premier temps une réflexion théorique sur tous les modes d'acquisition guidée d'une langue ».

2.3. L'HISTORIQUE DES MÉTHODOLOGIES

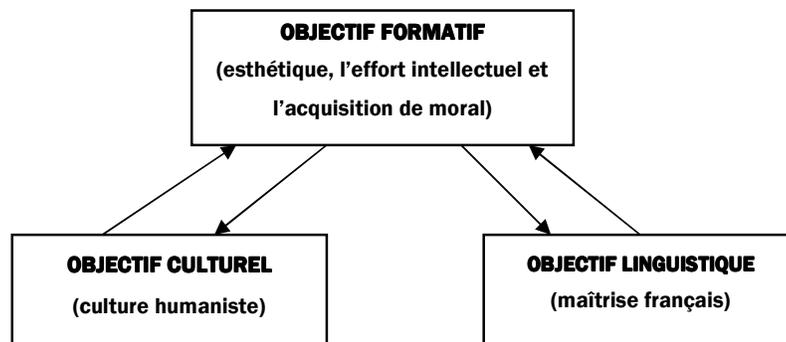
Avant de traiter très brièvement l'évolution de la didactique des langues, commençons par définir les deux termes, "méthode" et "méthodologie" : « Le terme de *méthode* est utilisé dans deux acceptions différentes [...] le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) », et « une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre ». Quant à la *méthodologie*, elle renvoie « à l'étude de méthodes et de leurs applications » et « à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes [...] » (Cuq et Gruca 2003 : 233, 234).

Nous préférons examiner l’historique des méthodologies sous les titres de “avant l’approche communicative” et “l’approche communicative et la suite”, car l’approche communicative s’avère le tournant le plus révolutionnaire dans la didactique des langues.

2.3.1. Avant l’approche communicative (AC)

La méthodologie traditionnelle (MT) est basée sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Dans la méthodologie traditionnelle, il s’agissait de combiner l’apprentissage d’un lexique (au moyen de dictionnaires) et d’une grammaire de manière à traduire une langue dans une autre.

Le procédé de la méthodologie traditionnelle appuyait sur l’enseignement formel de la grammaire qui impliquait un métalangage lourd et l’accent sur l’oralisation ne consistait qu’à lire les textes à haute voix. Le but était notamment d’enseigner la langue écrite littéraire qui est considérée comme supérieure à la langue orale, et traduire les oeuvres littéraires. Puren (1988 : 32) souligne que cette méthodologie dont les objectifs de l’enseignement sont schématisés par lui-même dans le suivant, a connu une large faveur à XIX^e siècle dans toute l’Europe.



« [...] c’est l’enseignement de l’écrit qui prédomine et qui s’effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n’y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains » (Cuq et Gruca 2003 : 235). Ses applications constituées par les exercices de mémorisation ou récitation des petits textes, et les questions (dont

les réponses sont manifestées pratiquement mot à mot dans le texte) ajoutées à la fin du texte à traduire, lu par l'enseignant ne suffisaient pas à l'apprenant pour l'acquisition d'une réelle compétence en langue étrangère tant à l'oral qu'à l'écrit. Les apprenants étaient en général incapables de comprendre et de parler la langue courante.

La méthodologie directe (MD) : Dès la fin du XIX^e siècle, l'enseignement des langues s'inspire des évolutions dans la domaine de la linguistique. « (...) une méthodologie mixte, c'est à dire mi-directe, mi-traditionnelle » (par les termes de Cuq et Gruca, 2003 : 236) s'inscrit dans le prolongement de la méthodologie directe qui ouvre le XX^e siècle. La MD « consiste à utiliser [...] la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe » (Cuq et Gruca, 2003 : 237). D'après les mêmes auteurs, dans la MD, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures en lui présentant la grammaire sous forme inductive et implicite à partir d'exemples bien choisis.

Contrairement à la MT, la MD abandonne toute forme de mémorisation et évite la traduction mot à mot du texte qu'elle définit comme la base de l'enseignement. L'approche des textes dans cette méthodologie est explicitée par Cuq et Gruca comme suit: « procédures mises en oeuvre pour l'approche des textes : dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots » (2003 : 238).

L'objectif est de placer l'apprenant dans les conditions où il se trouverait s'il se rendait dans le pays et de motiver le désir d'apprendre cette seconde langue comme s'il s'agissait d'une langue maternelle.

La priorité est accordée à l'oral et cette conception rend l'apprenant plus actif. Ainsi, l'apprentissage du vocabulaire courant (du concret vers l'abstrait) a remplacé celui du métalangage lourd de la méthode directe.

La méthodologie audio-orale (MAO) donne la priorité à la langue orale, surtout à la prononciation s'inspirant « d'une expérience didactique menée dans l'armée américaine pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale » (Cuq et Gruca 2003 : 238).

À cette époque, l'expression de "linguistique appliquée" est devenue synonyme de "pédagogie des langues". Il faut quand-même souligner que la MAO est critiquée, surtout, par la grammaire générative-transformationnelle de « Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus inné (Cuq et Gruca 2003 : 240) », malgré son rôle important dans l'approche de l'acquisition des langues. En effet, c'est la MAO qui « place(r) les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique » (Cuq et Gruca 2003 : 240).

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) : « Si l'on divise les méthodes d'enseignement en deux grandes étapes, on peut parler de pré- et post-approche communicative, ou encore pré- ou post-structuralisme » (Korkut 2004 : 43). Cette observation de l'auteur souligne d'une part que les didacticiens traitent la MAO et la SGAV qui sont fondées sur le structuralisme, sous le nom de la méthodologie **audiovisuelle** ou "**pré-approche communicative**".

La méthodologie SGAV se fonde sur deux courants théoriques : « la linguistique structurale, la psychologie béhavioriste ». Eddy Roulet résume les apports de ces courants comme suit :

« Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la *langue parlée en usage*... Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la *conception de la langue comme système*, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la *théorie du conditionnement de Skinner*, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la *langue comme un réseau d'habitudes*, un *jeu d'associations entre des stimuli et des réponses* établies par le renforcement dans une situation sociale » (Roulet dans Bérard 1991 : 11).

À partir de la conception langagière dans la méthodologie SGAV, sont traités également les éléments non-verbaux de la langue, tels que « rythme, intonation,

gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique » (Cuq et Gruca 2003 : 241). En effet, ces éléments aussi sont stéréotypés comme le suggérait Korkut dans ses critiques : « Cette méthodologie se basait surtout sur les principes et techniques de mémorisation par conditionnement, mais l'apprenant se sentait limité aux cadres proposés par les manuels et privé de créativité et de moyens d'adaptation dans diverses situations (authentiques) de communication » (Korkut 2004 : 43).

En guise de conclusion, nous devons reconnaître la différence essentielle de deux périodes « avant l'AC et la suite », comme étant « l'utilisation et l'exploitation des documents authentiques ». Avant l'AC, les matériels employés étaient composés de *documents fabriqués* qui se définissent comme « discours oral ou écrit, composé à des fins d'enseignement » (Galisson et Coste 1976 : 213). Les documents fabriqués visaient à aller du simple au complexe, pouvaient inciter les apprenants à être secs et un peu éloignés du réel puisqu'ils pouvaient manquer des articulateurs du discours, des interjections ou des exclamations, à l'égard de la communication. Faute de document fabriqué dans *Taxi ! 3* 2004, en donnons un exemple court, par la citation d'un passage de *Bonjour Line*, Leçon 9 : « L'oiseau » :

SPEAKER : C'est l'hiver. Il fait froid. Il y a de la neige. Les petites filles sont assises devant le feu. Alice lit. Josette regarde le feu. (*en guise de situation de communication*)

ALICE : Écoute, j'entends du bruit.

JOSETTE : On frappe à la fenêtre.

ALICE : Viens voir !

JOSETTE : On frappe à la fenêtre.

ALICE : Viens voir !

JOSETTE : Qu'est-ce que c'est ?

ALICE : C'est un oiseau. Il est noir. Il a un bec jaune.

C'est un dialogue ennuyeux qui est loin d'être naturel et qui vise une étude probablement lexicale et syntaxique par les phrases canoniques. La cassette sonore du dialogue qu'on fait écouter aux apprenants contient quelques bruitages.

2.3.2. L'approche communicative (AC) et la suite

Les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont extrêmement varié depuis la méthodologie traditionnelle. Au XIX^e siècle, l'objectif culturel était prioritaire, en effet on étudiait une langue étrangère en général pour sa littérature et sa culture. Par contre, dès 1950 on a préféré l'objectif pratique qui prévilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication. Alors que dans les années 1980, on constate un enseignement centré sur les choix et les besoins de l'apprenant.

Dans cette nouvelle époque où la compétence de communication est favorisée par la prise en considération des différences entre les individus, c'est la conception de « *l'approche* » qui remplace celle de « *la méthodologie* » et qui vise à faire établir un échange efficace.

2.3.2.1. La méthodologie (ou l'approche) communicative (AC)

L'approche communicative qui est « la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle », d'après certains didacticiens comme Puren, « met en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels » à partir des années 1980 jusqu'aujourd'hui (Cuq Gruca 2003 : 241). La méthode "communicative" considère donc la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale.

Avec les recommandations du Conseil de L'Europe, « toutes les méthodes ou tous les manuels élaborés depuis le début des années 1980 se réclament du courant communicatif » (Cuq Gruca 2003 : 248). Dans ces manuels, les stratégies de didactique des langues étrangères (DLE) ne sont plus dominées que par la linguistique comme dans les méthodologies précédentes, mais par un ensemble de disciplines telles que « sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique... » (Bérard 1991 : 17). C'est ainsi que lors des activités orales qui reposent au début sur les dialogues simples dans les différentes situations discursives, l'apprenant connaît les modes de penser des diverses cultures.

Après les notions « compétence-performance » de Chomsky qui fondent la base du courant énonciatif de Benveniste, le concept d' « acte de parole » dans les travaux d'Austin et Searle (v. 1.3.1.2.) est aussi très largement utilisés en DLE, parce que l'AC est une « *approche pragmatique* (qui) considère la langue comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation » comme soulignait Bérard (1991 : 23). Cette approche qui privilégie le développement de la compréhension use des documents authentiques.

En somme, ce sont les théories linguistiques, “l'énonciation et la pragmatique”, dont les points de départ sont le *sujet* et l'*usage* langagier de ce sujet qui domine l'approche communicative dans la didactique des langues.

La nouvelle conception de l'AC « constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage » (Cyr 1998 : 42). Cyr souligne que le processus de la conception des *stratégies d'apprentissage* d'une L2 consiste à organiser et à planifier ses activités, à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer (1998 : 43). En conséquence, la voie qui mène au niveau de **co-actionnel** d'aujourd'hui est ouverte par cette implication.

Les composants de ce processus qui impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude sont fournis par Puren comme suit :

- pratiquer la langue
- mémoriser
- prendre des notes
- grouper
- réviser
- l'inférence
- la déduction
- la recherche documentaire

- traduire ou comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue
- paraphraser
- élaborer
- résumer (Puren 1988 : 47)

Toutes ces activités nécessitent avant tout, dans l'AC, l'emploi des *documents authentiques*. De toute façon, la langue considérée comme un instrument de communication avec les théories de l'énonciation et de la pragmatique, exige la distinction des actes de parole en fonction de différentes situations de communication. Ce n'est que par les documents authentiques non-coupés des conditions d'emploi qu'on peut faire acquérir la langue parlée de la vie courante et les situations de communication réelles. Gallisson et Coste définissent le texte authentique comme « tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (1976 : 59). On peut l'exemplifier par un texte écrit formé de différentes réponses d'un forum électronique ci-dessous :

« **Forum :**

Croyez-vous en Dieu ?

Philippe Re : Croyez-vous en Dieu 08/05/04

Ce n'est pas sérieux ! Personne n'a jamais prouvé l'existence de Dieu ! Bien sûr, chacun croit ce qu'il veut, mais moi, besoin d'éléments incontestables.

Nordine Re : Croyez-vous en Dieu 30/04/04

Franchement, je ne sais pas... Il doit bien y avoir quelque chose d'autre, ailleurs... Mais quoi ? Rien ne nous permet de répondre sérieusement à cette question.

Stéphanie Re : Croyez-vous en Dieu 25/04/04

Dieu ? Oui j'y crois. Mais je vais rarement à l'église. Il y a quelque chose qui me dérange dans certains principes stricts, comme la position de l'Église sur le préservatif par exemple. C'est vraiment n'importe quoi ! Et puis, de toute façon, Dieu est partout, pas seulement dans les lieux de culte. » (*Taxi !* 2004a : 135/3-3)

Parmi les activités de créativité, nous pouvons citer « les jeux de rôle » et « la simulation ». La *simulation* est une technique de jeu de rôle et qui donne aux

apprenants la possibilité des activités créatrices, l'approche *fonctionnelle-notionnelle* qui fonde une progression sur le sens de la forme, la *perspective actionnelle* qui fait mettre en usage à l'apprenant toutes ses compétences afin d'accomplir un ensemble de tâches par les projets propices. Et ces dernières années, la *perspective co-actionnelle* a remplacé la perspective actionnelle grâce aux actions ajoutées aux tâches celles dernières. Toutes ces applications sont conformes à l'AC qu'adopte le *Cadre Commun Européen de Référence* pour l'enseignement des langues étrangères.

2.3.2.2. La méthodologie éclectique

« Meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments, sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau », la méthode éclectique se définit comme cela par Cuq (2003 : 78).

Par suite à la déclaration de l'année 2001 comme « année européenne des langues », le 26 janvier 2004, Rodriguez Seara propose dans son article un panorama de l'évolution des méthodologies d'enseignement utilisées en FLE depuis les méthodologies traditionnelles à l'éclectisme actuel et explique celui-dernier comme suit :

« L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner, et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses élèves » (<http://www.uned.es/ca->).

Donc nous pouvons dire pour cette méthode que l'enseignant a la liberté de créer sa propre méthode en sélectionnant les bons côtés des méthodes précédentes selon son public.

Cela montre que le XXI^e siècle suscite dans le monde d'enseignement des langues étrangères un nouveau courant qui privilégie les particularités personnelles des apprenants dans l'apprentissage.

La remarque de Couillerot et Fariol nous permet de dénoter que « les manuels des trente dernières années sont réalisés avec les documents (dialogues et dessins) fabriqués sous contrôle des méthodologues » (1990 : 54). Quant aux documents authentiques que nous avons cités plus haut, Couillerot et Fariol en soulignent les traits caractéristiques dans « *le Français dans le monde* » : l'utilisation active des documents authentiques dans les cours de langues motive l'apprenant et lui permet de retenir le vocabulaire plus facilement (1990 : 54). C'est pour cette raison que la méthode éclectique gagne de l'importance de jour en jour.

En guise de définition, nous voulons présenter un schéma détaillé, illustré par Puren (2004 : 15), sur *l'évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues - cultures étrangères en France*, dans la page suivante, avant de passer à la représentation de notre corpus *Taxi! 3* (2004). Le commentaire du tableau est donné par Puren (2004 : 16) comme suit :

- 1) Dans la méthodologie traditionnelle, l'unité de la leçon était donnée par le point de grammaire et la progression de l'enseignement correspond à une règle ;
- 2) Avec la méthodologie directe se produit « une première rupture fondamentale, puisque l'on passe de la forme au sens » et, l'importance du lexique surmonte celle de la grammaire ;
- 3) Avec la méthodologie active s'opère « un recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues ». L'essentiel est « la cohérence de chaque leçon et la progression d'une leçon à l'autre ». Un document unique sert à enseigner simultanément « le lexique, la grammaire et la culture étrangère » ;
- 4) Dans la méthodologie audiovisuelle et dans l'approche communicative, on assiste à un affaiblissement progressif de l'intégration didactique. Les documents utilisés sont élaborés par les dialogues fabriqués.
- 5) La perspective actionnelle du Conseil de l'Europe, ou l'entrée par les tâches (activités d'apprentissage) est considérée par Puren comme un nouveau enrichissement de série de moyen à la disposition des apprenants et des enseignants.

**Évolution historique des modes d'entrée en didactique des langues - cultures
étrangères en France**

	ORIENTATION OBJET (LE CONNAITRE)					ORIENTATION SUJET (L'AGIR)
		—————→				
DOMAINE	GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE	COMMUNICATION		ACTION
				1	2	
ENTRÉE PAR....	Les exemples <i>(phrases isolées)</i>	Les documents				Les tâches
		Visuels et textuels (représentations et descriptions)	Textuels (récits)	Audiovisuels (dialogues)	Tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	Scénarios, projets
ACTIVITÉS	Comprendre, produire	Observer, décrire	Analyser, interpréter, extrapoler, réagir	Reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	Agir, interagir
HABILETÉS	CE2	EO	Combinaison CE-EO	Combinaison CE-EO	Juxtapositions variées CE, CO, EE, EO	Articulations variées CE/ CO/ EE/ EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	<Méthodologie traditionnelle>	<Méthodologie directe>	<Méthodologie active>	<Méthodologie audiovisuelle>	<Approche communicative>	<perspective co- actionnelle>
PÉRIODES	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000 - ?

[Tableau 1] (Puren 2004 : 15)

2.3. Un Manuel de FLE : *Taxi! 3* (2004)

Notre corpus, *Taxi ! 3* (2004), est élaboré suivant les principes de l'AC. Et les textes que nous choisirons dans notre corpus seront également ceux qui sont utilisés dans cette optique. En analysant les exercices ou activités qui accompagnent les textes du manuel, nous suivrons les principes de l'approche communicative et quand il le faut, une approche éclectique qui sélectionne les méthodes convenables suivant des caractéristiques personnels des apprenants. Le manuel *Taxi ! 3* (Hachette) paru en 2004 est une méthode de FLE qui couvre environ 120 heures d'enseignement consacrée à un public de grands adolescents et adultes ayant suivi 200 heures d'apprentissage ; elle est conçue conformément à l'évaluation des langues [B1 : UTILISATEUR INDÉPENDANT d'après les références pour le l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues du *Cadre européen commun du Conseil de l'Europe* en 2001]. Cette méthode couvre environ 120 heures d'enseignement.

Celui qui atteint au niveau B1 d'après le *Cadre européen* peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée (*Cadre européen* : 2001).

Le niveau 3 de *Taxi !* contient douze unités comprenant quatre leçons chacune dont les trois sont attribuées à l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles, et la quatrième propose la réalisation des tâches pratiques pour que l'apprenant puisse faire face à des situations réelles dans un pays francophone, en France. À part ces quatre leçons, les pages ***Bilan*** unifient les notions grammaticales et lexicales développées dans chacune des unités. Toutes les trois unités se terminent par une double page d'***Évaluation*** des quatre compétences [CÉ (*compréhension écrite*), CO (*compréhension orale*), EÉ (*expression écrite*), EO (*expression orale*)] et l'apprenant trouve ainsi l'occasion de vérifier ses acquis durant son apprentissage.

C'est ainsi que nous choisirons les six doubles pages parmi quarante-huit leçons de ces douze unités de *Taxi ! 3* dans lesquelles se trouvent de différents types de textes et activités pour les étudier dans le 5^e chapitre.

3. LE TEXTE

À partir du début des années 60, l'unité linguistique du texte a été distinguée par les sciences du langage comme « une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité de communication » (Siouffi et Raemdonc 1999 : 138). Cette distinction est fondée sur la remarque de Benveniste : «...avec la phrase, on quitte le domaine de la langue comme système de signes et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le *discours* » (Benveniste 1974 : 129-130). Dès lors, se développent les courants linguistiques qui prennent le texte pour objet ainsi que “grammaire de texte, linguistique textuelle, analyse du discours, pragmatique textuelle”.

Une première distinction “*récit-discours*” proposée par Benveniste a donné lieu par la suite à une autre distinction “*texte-discours*”, laquelle continue, de nos jours, à être débattue par de nombreux linguistes.

Il nous faut d'abord remarquer qu'un texte ne peut exister sans discours. C'est pourquoi, avant de définir le texte à travers lequel nous essayerons de traiter un manuel conçu pour l'enseignement de FLE, nous distinguons du *discours* qui n'est qu'un acte du locuteur.

3.1. LA NOTION DU DISCOURS

Dans la linguistique quotidienne, avant que les sciences du langage aient défini le *texte* et le *discours*, l'un désignait “écrit” et l'autre, “oral”. Dans la lignée de Saussure, l'actualisation (*acte*) et le sujet parlant (*individu*) se révèlent par la définition de la parole comme “acte individuel de volonté et d'intelligence” (C.L.G.: 30). En effet, l'opposition langue/parole de Saussure imposait une disparité entre ce qui est social et ce qui est individuel. Cette opposition est fondamentale jusqu'à ce que se développe le courant énonciatif qui s'intéresse, selon Benveniste à la “*façon dont un sujet s'énonce*” (de Vogüé dans Rabatel 2005 : 16).

Après Saussure, en premier lieu, Bally, le fondateur de la sémantique, expose les principes d'une linguistique de la parole. Le fait que « le terme *parole* semble ne référer qu'à l'usage oral et non à l'écrit » (Siouffi et Raemdonc 1999 : 78), ouvre la voie de la recherche sur la relation entretenue par le *sujet parlant*, son *discours* et le *contexte*.

Guillaume (1883-1960), Jespersen (1860-1943) et Jakobson (1896-1982) suivent Bally dans le domaine de la linguistique de la parole en remplaçant le terme parole celui de *discours*. Ces nouveaux termes commencent à s'imposer en terminologie linguistique avec Benveniste.

D'après Benveniste, le terme "*discours*" renvoie à la parole : « Le **discours**, dira-t-on, qui est produit chaque fois qu'on parle, cette manifestation de l'énonciation, n'est pas simplement la "parole" » ? (Benveniste, 1974 : 80) Par cette question, Benveniste réunit le *discours*, l'*actualisation* et le *sujet parlant* à la notion de l'**énonciation** qui est déjà définie comme : *l'acte individuel par lequel un locuteur met en fonctionnement le système de la langue; "la conversion de la langue en discours"* par lui-même (1974 : 12-13).

Benveniste (dans Tomassone 1996 : 49) propose deux plans d'énonciation d'après l'attitude du locuteur face à son énoncé : "énonciation de discours" où le locuteur s'implique et, "énonciation historique" dont le locuteur se détache. Ces deux plans servent à séparer le *discours* et le *récit* caractérisant la conception de l'*écrit* dans le français quotidien. Pour une meilleure compréhension de la notion du discours, nous devons d'abord examiner sa relation avec le récit.

3.1.1. Le discours et le récit

L'initiation de deux pôles *récit / discours* (ou encore l'histoire et le discours) introduite par Benveniste sur la base d'une distribution des personnes et des temps verbaux du français remarque « [...] une distinction entre, d'une part le plan d'énonciation qui relève du **discours**, et d'autre part un plan d'énonciation historique qui caractérise le **récit** des événements passés sans aucune intervention du locuteur » (Benveniste 1966 : 238, 239).

Maingueneau résume l'essentiel de deux termes en référant aux concepts de Benveniste comme suit : « Relève du “*discours*” toute énonciation écrite ou orale qui est rapportée à son instance d'énonciation (JE-TU/ICI/MAINTENANT); autrement dit qui implique un embrayage. Le “*récit*”, en revanche, correspond à un mode d'énonciation narrative qui se donne comme dissociée de la situation d'énonciation » (Maingueneau 1986 : 33).

Dans un discours, tout est centré sur le moment d'énonciation et la subjectivité du locuteur, alors que le fragment de récit suivant ne contient ni personnes ni déictiques et qu'il ne montre pas non plus de traces de subjectivité :

« Goujet s'était arrêté devant une des machines à rivets. Il restait là, songeur, la tête basse, les regards fixes. La machine forgeait des rivets de quarante millimètres, avec une aisance tranquille de géante. Et rien n'était plus simple en vérité. [...] En douze heures, cette sacrée mécanique en fabriquait des centaines de kilogrammes. Goujet n'avait pas de méchanceté : mais, à certains moments, il aurait volontiers pris Fifine pour taper dans toute cette ferraille, par colère de lui voir des bras plus solides que les siens. Ça lui causait un gros chagrin, même quand il se raisonnait, en se disant que la chair ne pouvait pas lutter contre le fer. Un jour bien sûr, la machine tuerait l'ouvrier ; déjà leurs journées étaient tombées de douze francs, et on parlait de les diminuer encore ; enfin, elles n'avaient rien de gai, ces grosses bêtes, qui faisaient des rivets et des boulons comme elles auraient fait de la saucisse. Il regarda celle-là trois bonnes minutes sans rien dire; ses sourcils se fronçaient, sa belle barbe jaune avait un hérissément de menace. Puis, un air de douceur et de résignation amollit peu à peu ses traits. Il se tourna vers Gervaise qui se serait contre lui, il dit avec un sourire triste : « Hein ! Ça nous dégotte joliment ! Mais peut-être que plus tard ça servira au bonheur de tous ». Émile Zola, *L'Assommoire* (*Taxi!* 3 2004a : 118/2)

Personne ne parle ici; les événements semblent se raconter eux mêmes. À cette différence que l'attitude affective du sujet parlant (*interjection*) apparaît dans le discours du personnage inséré dans un récit où la situation d'énonciation n'est pas prise en compte. La subjectivité (*gros, quand-même, bien, mal*) est donc limitée avec celle du narrateur.

Nous saisissons une valeur de passé dans le fragment ci-dessus, mais n'indiquant pas une datation précise.

Le fait que l'on puisse remplacer dans notre exemple, « devant une des machines » par « *derrière* une des machines », ou « en douze heures » par « en *dix* heures » sans affecter la grammaticalité des phrases soutient la distinction suivante de Maingueneau :

« les indicateurs spatio-temporels ne constituent pas un signe d'appartenance au récit » (1986 : 34). Relevons par là que le temps fondamental de l'événement (passé simple « regarda », « se trouva ») est hors de la personne du narrateur. Le récit ne contient que des faits divers, tandis que le discours suppose un locuteur et un auditeur par l'intention d'influencer l'autre, comme toute énonciation (Gouget↔Gervaise).

De fait, le récit (l'énonciation historique) est réservé à la langue écrite alors que le discours peut aussi bien être écrit que parlé. Dans le domaine de l'enseignement des langues, le récit est employé par la MT qui vise à apprendre la langue écrite par l'intermédiaire des passages tirés des anciennes oeuvres. À partir du courant énonciatif les méthodes d'enseignement donnent de l'importance à la langue de discours, donc la langue en usage.

Par la notion du “discours” qui inclut dans les termes linguistiques élémentaires et contemporains, les apprenants connaissent les textes discursifs, en plus des récits fictifs et narratifs, au cours de l'enseignement des langues (L1 et L2). De toute façon, la didactique des langues se limitait aux textes narrés bien avant la théorie d'énonciation et de pragmatique accordant plus de place à la notion du “discours”.

3.1.2. Le discours et le texte

Nous commencerons par exposer les diverses perspectives du discours avant d'indiquer précisément ce que la notion de discours apporte aux nouveaux programmes.

Le terme de *discours* qui est l'objet commun des courants *énonciation* et *pragmatique*, recouvre aujourd'hui plusieurs acceptations selon les chercheurs ; certains en ont une conception très restreinte, d'autres en font un synonyme de « texte » ou d'« énoncé ».

Greimas et Courtés défendent l'opposition de texte et discours : « Considéré en tant qu'énoncé, le texte s'oppose au discours, d'après la substance de l'expression - graphique ou phonique - utilisée pour la manifestation du procès linguistique. Le *texte* serait alors un *énoncé* qui peut s'actualiser en *discours*. Autrement dit, le texte pourrait être

considéré comme un produit, une substance (du côté de la langue) et non comme un processus » (<http://www.revue-texto.net/>).

La relation entre discours et texte est incontestable. On ne peut pas imaginer un texte sans discours. Charaudeau reformule la relation de deux notions. D'après lui, le *texte* est « un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est un résultat toujours singulier d'un processus qui dépend d'un sujet parlant particulier et de circonstances de production particulières. Chaque texte se trouve donc traversé par plusieurs discours qui s'attachent, chacun, à des genres ou à des situations différents » (Charaudeau dans Rastier C.N.R.S.).

En effet, dans la linguistique textuelle qui permet d'analyser tous les types de texte et de discours, la pragmatique et l'énonciation contribuent à créer une formule de base qui est la suivante :

$$\begin{array}{l} \text{discours} = \text{texte} + \text{conditions de production} \\ \text{texte} = \text{discours} - \text{conditions de production} \end{array} \quad (\text{Adam 1999 : 39}).$$

L'opposition discours/texte reste à nos jours souvent réaffirmée. Comme nous ne pouvons pas ignorer la situation d'énonciation qui détermine le contenu, le texte et le discours ne se séparent ni théoriquement ni méthodiquement.

Nous entendons parler aujourd'hui de *discours à l'oral* et *discours à l'écrit*: en ce qui concerne le discours à l'oral, c'est la « communication courante », et à l'écrit, « tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne : théâtre, mémoires, correspondances, certains textes informatifs » (Benveniste dans Tomassone 1996 : 49).

Nous venons d'évoquer que tout acte d'énoncé a besoin d'une situation d'énonciation pour se réaliser. Comme tout acte d'énoncé, le discours aussi a besoin d'une **condition de production** pour se concrétiser. En d'autres termes, le discours « est orienté » (d'après Maingueneau 2002 : 38).

L'exemple suivant, qui illustre un *discours à l'écrit*, permettra de révéler les propriétés d'un discours :

Cécille C., Dijon

« Depuis la naissance de mon troisième enfant l'année dernière, j'ai beaucoup de mal à concilier mon travail de traductrice et ma vie familiale. J'ai peur que mes enfants soient frustrés. J'ai donc demandé à mon employeur de travailler quelques jours par semaine à la maison. Et à présent, je suis la plus heureuse des femmes. (...) » (Taxi! 3 2004a : 58)

Dans « l'énonciation de discours », d'après Tomassone, « le locuteur assume l'énoncé, qui comporte les marques personnelles et temporelles de l'énonciation » (1996 : 49). Ces remarques sont nommées *déictiques* ou *embrayeurs*. « Je », « mon », « l'année dernière », « à présent » sont les déictiques dans l'exemple ci-dessus, dont la condition de production est indiquée par les questions de l'enquête suivante :

« Travailler à la maison ? travailler sans devoir aller au bureau chaque matin ? est-ce le choix de vie idéale ? des réactions mitigées. » (Taxi! 3 2004a : 58)

Nous observons d'abord que « le discours est une organisation au-delà de la phrase » (Maingueneau 2002 : 38), parce que, dans l'exemple, il se manifeste des suites de quatre phrases *cohérentes*. Alors on peut dire que le discours est une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique), un message pris globalement. Ensuite, ces quatre phrases sont orientées, cela veut dire qu'elles se développent dans le temps, de manière linéaire. Enfin, comme décrivait Guespin : « le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne (1971 : 10) », ces phrases interviennent dans un contexte précis : elles possèdent une continuité thématique comme *travailler à la maison*.

Maingueneau souligne le fait que « dans l'usage courant, on parle de “discours” pour les énoncés solennels [...], ou péjorativement pour les paroles sans effet ». Tandis que dans les sciences du langage, le terme « discours » « réfère à l'activité verbale en général ou à chaque événement de parole » (Maingueneau 2002 : 37, 38). Cela provoque que le

discours qui convient à une condition de production n'a besoin d'aucun acte effectué par geste ou mimique. Effectivement, le discours est une organisation au-delà de la phrase et se développe dans le temps de manière linéaire par les jeux d'anticipation ou par les relations en arrière.

Dans les programmes d'enseignement, cette nouvelle notion « discours » a un rôle de « paradigme disciplinaire organisateur et globalisant » d'après Bronckart et Chiss. Ils accentuent l'importance du discours par ces phrases :

« Les programmes précédents s'ordonnaient selon trois axes majeurs : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture, l'acquisition de méthodes. Ces enjeux restent présents dans les nouveaux programmes, mais ils y sont inclus dans un objet plus précis et concret : la maîtrise des discours. On entend par discours toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral.

Cette notion de discours permet d'associer les divers aspects des apprentissages et les divers contenus : elle lie les travaux qui portent sur la langue et ceux qui portent sur les textes, les pratiques de lecture et celles d'écriture. Elle permet ainsi de structurer les progressions » (dans Stissi 2004 : 43).

3.2. LA STRUCTURE ET LA COHÉRENCE DU TEXTE

L'organisation du texte se distingue souvent par trois phénomènes : la *microstructure* textuelle qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...) ; la *superstructure* qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses et qui permet de construire des typologies et, la *macrostructure* qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout (Cuq 1990 : 236). Nous allons essayer de détailler dans cette lignée la cohérence qui caractérise la macrostructure et l'organisation de la structure textuelle.

3.2.1. L'énoncé et le texte

La définition de l'**énoncé** universellement acceptée, c'est « l'unité élémentaire de la communication verbale qui a une valeur de phrase inscrite dans un contexte particulier » aussi bien dans «*Oh !*», «*Quelle femme !*» que dans «*J'avais peur que mes enfants soient*

frustrés”. Alors que l’énoncé a une valeur de phrase inscrite dans un contexte particulier, sa taille n’a pas d’importance (quelques mots ou quelques pages).

Rappelons que l’énoncé est un acte de parole réalisé par un locuteur (énonciateur) défini dans une situation de communication et dans des conditions spatio-temporelles particulières. Même si « Benveniste considère que l’analyse du texte ne peut se faire que sous la forme d’un énoncé » (Siouffi et Raemdonc 1999 : 138), le **texte** n’est pas une suite d’énoncés. Il s’emploie « quand il s’agit d’appréhender l’énoncé comme formant un tout, comme constituant une totalité cohérente » (Maingueneau 2002 : 38). Le texte est fréquemment défini aussi tout simplement comme « un ensemble organisé de phrases » ou « toute production langagière écrite ou orale ».

3.2.2. La structure du texte

Comme signalaient Siouffi et Raemdonc (1999 : 138), certains linguistes cherchent dans le prolongement de la grammaire de phrase à déterminer les règles de bonne formation de texte. Mais l’unité de texte qui est fréquemment définie comme « un ensemble organisé de phrases » ne correspond pas à l’unité grammaticale de la phrase.

Dans cette lignée, Riegel et al. (2002 : 603) identifient le cadre du texte à un ensemble organisé de phrases et on entend par là qu’« un texte n’est pas une simple suite linéaire de phrases de même qu’une phrase n’est pas une simple suite de mots ». Cela signifie que les phrases grammaticalement correctes et sémantiquement acceptables ne suffisent pas de composer un texte, il faut aussi qu’elles soient bien organisées entre elles.

Les mêmes auteurs soulignent aussi que « (...) le texte possède une structure globale, il est formé de parties ou de séquences dont le sens se définit par rapport à son sens global » (Riegel et al. 2002 : 603). Les parties du texte se marquent par le découpage en paragraphes. L’emploi lexical et la concordance des temps doivent être en harmonie dans l’ensemble d’un texte. Il s’y trouve rarement des phrases indépendantes.

Ex. : « *C'est ce soir la manif contre le racisme. (...) J'ai besoin de votre adresse postale. (...) Je m'aperçois que j'ai perdu un dossier. (...) Je dois aller jusqu'à la gare de Lyon prendre un train.* » (Taxi ! 3 2004a : 36)

Comme le désignait cet exemple, « pour constituer un texte, il ne suffit pas de mettre des phrases les unes à la suite des autres. Il faut que ces phrases soient liées entre elles, que le texte s'enchaîne, qu'il soit cohérent » (Tomassone 1996 : 76).

Le texte bien formé ne se limite donc pas par la structure de surface, il se manifeste aussi comme un problème de cohérence. « Un texte cohérent est un texte bien formé du point de vue des règles d'organisation textuelle », affirment Riegel et al. (2002 : 603). En fait, l'organisation textuelle qui s'appuie sur la *progression thématique* des *propos* (qui sera exemplifiée plus loin) est soulignée par Tomassone comme suit:

L'unité du texte se marque par la présence de paragraphes [*plan*], par la présence de termes de transition [*connecteurs*], par la continuité énonciative [*règle de répétition*] et par l'information nouvelle à chaque phrase [*règle de progression*] (Tomassone 1996 : 78).

3.2.3. Les déictiques, les modalités et le texte

Les **déictiques** dans l'énoncé servent à désigner les objets déterminés dans la situation de communication. Ce sont les unités linguistiques « dont le sens implique obligatoirement un renvoi à la situation pour trouver le référent visé » (Kleiber dans Riegel et al. 2002 : 577).

1) Je suis sortie de la maison.

2) Que penses-tu de ce choix ?

Dans ces deux phrases, des expressions déictiques qui renvoient à divers référents localisés dans la situation d'énonciation sont : Le locuteur [**je**], l'allocutaire [**tu**] et un objet ou événement présent [**ce** choix].

Le moment de l'énoncé de la première phrase est le *passé* et, celui de la deuxième est le *présent*. Pour interpréter chaque expression déictique soulignée, autrement dit pour identifier leur référent, il faut d'abord bien connaître le *point d'énonciation*. En effet, chaque situation particulière (des moments et des endroits divers) détermine les référents.

Les distances du discours changent par rapport aux déictiques dont les valeurs dans l'énoncé sont données par les *adverbes*, les *adjectifs*, les *prépositions* et les verbes. Les *pronoms personnels* de première [**je**] et de deuxième personne [**tu**] sont les principaux, mais les pluriels aussi [**vous** et **nous**] sont utilisables.

Ex. 1 « *Je ne connaissais personne avant d'arriver à Paris.* » (Taxi ! 3 2004a : 22/2-2)

Ex. 2 « *Tu pourras me laisser le numéro d'une société de taxi ?* » (Taxi ! 3 2004a : 37/4-5)

Ex. 3 « *Vous me mettez dans une situation impossible.* » (Taxi ! 3 2004a : 64/2-2)

Le pronom personnel de troisième personne [**le/la/lui/leur**] peut aussi prendre une valeur déictique quand il sert à désigner un objet présent dans la situation.

Ex. 4 « *Si vous connaissez Philippe M. et que vous lisez ce message, pouvez-vous **le lui** transmettre ?* » (Taxi ! 3 2004a : 36/1)

Les déterminants *possessifs* ont une valeur déictique si leur sens intègre une mise en rapport avec le locuteur et l'allocataire.

Ex. 5 « *Parmi **nos** invités d'aujourd'hui, Catherine pense que oui. Elle regrette d'ailleurs d'avoir sacrifié **sa** carrière pour **ses** enfants.* » (Taxi ! 3 2004a : 29/4)

Les pronoms *démonstratifs* par lesquels on évite la répétition des groupes nominaux dans la suite du texte sont aussi les déictiques.

Ils réfèrent à un objet précis (ainsi que "mon carnet", dans le dernier exemple) dans la situation en prenant une valeur **anaphorique**, comme dans ce qui suit :

Ex. 6 « Arrêtons de nous mentir : la pratique culturelle de la plupart des Français exclut **la visite des musées**. Cela se comprend (...). » (Taxi ! 3 2004a : 124/41-1)

Les indications de *lieu* [**ici / là / où...**] et celles de *temps* [**maintenant / en ce moment / hier / demain / aujourd'hui...**] aussi sont les déictiques de l'énoncé qui sont repérés par rapport au site et au moment de l'énonciation.

Ex. 7 « Oh oui ! Ils sont arrivé **ici** depuis 30 ans environ, au début des années 70. » (Taxi ! 3 2004a : 15/4)

Ex. 8 « Il restait **là**, songeur, la tête basse, les regards fixes. » (Taxi ! 3 2004a : 118/2)

Ex. 9 « Ne manquez surtout pas le reportage Cités jeunes de Saïd Amrani, ce soir sur France 3. » (Taxi ! 3 2004a : 152/6-3)

Ex. 10 « C'est plus possible maintenant. » (Taxi ! 3 2004a : 152/6-5)

[Dans les trois derniers exemples, les mots soulignés désignent les indicateurs de temps, et ceux en caractère gras, les indicateurs de lieu.]

Les temps du verbe qui contiennent aussi les valeurs déictiques sont d'abord repérés par rapport au moment de l'énonciation. « De l'énonciation procède l'instauration de la catégorie du temps. Le présent est proprement la source du temps. [...] l'homme ne dispose d'aucun autre moyen de vivre le "maintenant" » (Benveniste 1974 : 83). Par exemple, l'énoncé [... j'**avais attrapé** la grippe] contient le *sous-entendu* [je dis ici maintenant que j'**avais attrapé** la grippe] même s'il réfère à un temps passé -plus que parfait-.

Le temps de l'énoncé indiqué par « la localisation temporelle est effectuée par tout l'énoncé, et non par le verbe seul, même si celui-ci a souvent un rôle déterminant », comme Riegel (et al. 2002 : 579) le suggère. Ainsi le moment de l'énonciation est-il imprécis (c'est dans le passé ou dans le futur) dans l'exemple suivant :

Ex.11 « *Vous vous entendez bien, au bureau, avec Fred.* » (*Taxi ! 3* 2004b : 26/4)

Notons que ce ne sont pas les déictiques seuls qui représentent le contenu d'un énoncé. « L'**attitude du locuteur** (la modalité) par rapport à son énoncé » (Riegel et al. 1994 : 579) est également accepté comme élément de l'énoncé depuis les années 30. Selon C. Bally par exemple : « toute phrase peut s'analyser en deux éléments : un contenu présenté, le *dictum* (ou contenu propositionnel) et une modalité, le *modus* qui indique la position du locuteur par rapport à la réalité du contenu exprimé » (Bally dans Riegel 2002 : 580)

Dans l'approche énonciative, on distingue deux types de **modalités** : les **modalités d'énonciation** qui démontrent « l'attitude énonciative dans sa relation à son allocutaire » et les **modalités d'énoncé** qui démontrent « l'attitude du sujet vis-à-vis du contenu de l'énoncé » (Riegel et al. 1994 : 580).

Les modalités d'énonciation se traduisent par différents types de *phrases énonciatives* : déclaratif qui exprime respectivement une affirmation ainsi [ex : « Quiconque travaille a droit à une rémunération équitable lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine. » (*Taxi ! 3* 2004a : 96/1)], injonctif qui exprime un ordre [ex : « Alors un peu de silence s'il vous plaît, une minute de silence, *écoutez bien* » (*Taxi ! 3* 2004a : 154 /7-2)] ; ou interrogatif qui exprime un questionnement [ex : « Savez-vous que le public qui visite le patrimoine culturel tout au long de l'année n'augmente pas, mais stagne ou décroît ? » (*Taxi ! 3* 2004a : 126/1)].

Chaque modalité d'énoncé se distingue des deux aspects de la subjectivité par Kerbrat-Orecchioni ainsi que l'**affectif** et l'**évaluatif**.

Kerbrat-Orecchioni distingue les évaluatifs, en termes de "*axiologiques*" et "*non-axiologiques*". Les adjectifs évaluatifs *axiologiques* comprennent une valorisation (tels que *bon, bien, beau*) et *non-axiologiques*, une dévalorisation (tels que *mauvais, mal, laid*). Ils sont « relatifs à l'idée que le locuteur se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie d'objets donnée » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 97).

Quant aux affectifs qui dépendent des impressions personnelles du sujet parlant ils « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'il déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet effrayant, pathétique... » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 93) C'est donc le jugement ou évaluation du locuteur qui les précisent.

Dans cette lignée, donnons un exemple du manuel *Taxi! 3* 2004a et b pour chacun des genres, en considérant les regroupements « *affectif et évaluatif* » :

« *La torture est au-dedans de nous, si certaines guerres d'un style particulier en développent monstrueusement le germe, elle n'en prolifère pas moins aux époques paisibles. [...] Les brimades trempent le caractère, et un peu rudement peut-être font passer l'enfant et l'adolescent à virilité. [...] Un jour, il ya deux ou trois ans, dans une très petite ville, au cours d'un de ces dîners (...) qui duraient des heures, j'écoutais d'une oreille d'abord distraite ma voisine, la femme d'un pharmacien. Elle me parlait avec angoisse de son fils de seize ans, interne dans un lycée de Paris. Elle savait que ce n'était pas grave, qu'il ne fallait surtout pas se plaindre, que ces épreuves finiraient* »
(*Taxi ! 3* 2004a : 138/1)

Ex: nom affectif [la torture, brimades, angoisse]

Ex: nom évaluatif [virilité]

Ex: adjectif affectif [paisibles, distraite, grave]

Ex: adjectif évaluatif [certaines, très petite, interne, un, deux, trois, une, seize]

Ex: verbe affectif [se plaindre]

Ex: verbe évaluatif [prolifère, développent, duraient, écoutais, parlait, savait finiraient]

Ex: adverbe affectif [monstrueusement, rudement, surtout]

Ex: adverbe évaluatif [moins, peu, d'abord, surtout]

Nous voulons ajouter ici un dernier exemple, qui consiste à un **adverbe évaluatif** dans la légende d'une caricature qui présente incorrectement notre pays, notre public, voire même, le nom d'Istanbul :

Ex. : « *Pas mal, İstanbul, mais ça change pas tellement de barbès.* » (Taxi! 3 2004b : 90 /12)



Les verbes qui expriment une perception [*paraître*], une opinion [*croire*], un jugement de vérité [*avouer*] et les adverbes qui précisent le commentaire du locuteur sont **affectifs**. Mais la distinction **objectif/subjectif** n'est pas nettement tranchée.

« Les *interjections* qui expriment à l'état brut un sentiment plus ou moins vif du locuteur » [*donc! hélas!*], les *temps* du verbe, « *l'intonation* par la ponctuation et le choix de caractères (italiques, majuscules...), distance plus ou moins ironique par les guillemets etc. » à l'écrit sont aussi les autres modalités d'énoncé. (Riegel et al. 2002 : 582)

3.2.4. La cohésion et la cohérence du texte

Riegel et al. distinguent clairement les deux termes, en s'appuyant sur l'opposition entre le discours et le texte ainsi que la **cohérence** est une propriété du *discours* et que la **cohésion** est une propriété du *texte*. (Riegel et al. 2002 : 603)

Jean-Paul Bronckart fait la distinction des notions "*cohésion* et *cohérence*" qui sont souvent employées l'une à la place de l'autre, dans ses articles, comme suit :

« (...) "la notion de *cohérence* désigne une propriété globale de la signification d'un texte (...) elle a donc trait au niveau du *signifié* du texte" et "la notion de *cohésion* désigne certains des mécanismes linguistiques qui sont utilisés pour produire cet effet

de cohérence (...) elle a donc trait aux niveaux des *signifiants* mobilisés dans le texte” » (<http://www.uvp5.univparis5.fr/>).

Il en résulte que la notion de cohésion concerne à l’ensemble des mécanismes qui aident à donner un texte sa *cohérence thématique* et *pragmatique*. En effet, d’après Politis, « par **cohésion**, nous entendons le facteur textuel qui concerne la manière selon laquelle sont liées les composantes de surface d’un texte, c’est-à-dire la *syntaxe*, alors que par la **cohérence**, la manière selon laquelle les idées sont liées entre elles au sein du texte » (<http://www.dflti.ionio.gr/>). Alors que « la *cohésion* d’un texte se réalise à travers des facteurs comme la répétition, le parallélisme, la paraphrase, la référence, la substitution, l’ellipse et les conjonctions », la *cohérence* nous permet de saisir la logique du texte. Nous utilisons donc “la cohérence”, dans notre étude, au sens global qui renvoie à la représentation mentale du texte.

Dans cette lignée, constatons deux règles de cohérence dans le texte ; **règle de répétition** et **règle de progression**.

3.2.4.1. Règle de répétition

« Pour qu’un texte soit cohérent, il doit comporter dans son développement des éléments **récurrents**, c’est-à-dire des éléments qui se répètent d’une phrase à l’autre pour constituer un fil conducteur qui assure la continuité thématique du texte » (Riegel et al. 2002 : 604). Ces éléments *récurrents* sont expliqués par Maingueneau (2002 : 171) comme les déterminants définis et démonstratifs ou les groupes nominaux qui contribuent à lier les phrases d’un texte, à lui donner sa cohésion tout en le faisant progresser. Ils sont traités souvent dans le cadre de “**l’anaphore**”, et facilitent la compréhension du texte.

« Il semble en effet que certaines informations doivent être reprises d’une phrase à l’autre pour que la continuité (ou l’isotopie) du texte soit assurée » (Riechler-Beguelin et al. 1990 : 125). Par exemple ; dans un texte cohérent, “*il*” et “*le*” dans « *Il le savait* », doivent nous reporter à un segment du texte antérieur (**anaphore**) ou parfois ultérieur (**cataphore**).

Si la répétition est insuffisante, la continuité du texte n'est pas assurée, dans le cas contraire, rompt l'équilibre de la cohérence textuelle. Cette équilibre révèle les deux termes, précisés par Maingueneau comme suit : « On parle de relation d'*anaphore* quand le terme qui reprend suit le terme repris, et de *cataphore* si le terme qui reprend précède de terme repris » (Maingueneau 2002 : 172).

Expliquons d'abord les regroupements de l'auteur, avant de citer les exemples traités dans *Taxi ! 3* 2004a et 2004b pour les unités qui anaphorisent/cataphorisent (= reprennent) et celles qui sont anaphorisées/cataphorisées (= l'antécédent) en les mettant en italique.

a. « L'*anaphore* ou la *cataphore* "segmentale" reprend une unité de niveau inférieur à la phrase (un groupe nominal ou un groupe adjectival par exemple) ».

Ex. 1a : « Certains de *leurs parents* ont fait Mai 68 et révolutionné la société. Alors *eux*, représentants de la nouvelle génération, sont attendus au tournant. » (*Taxi ! 3* 2004a : 50/4)

[*eux* = anaphore]

Ex. 1b : « *Les vieux* représentent un quart de la population française que l'on ne voit jamais. *Ils* ne sont ni dans le monde du travail, ni dans les médias. » (*Taxi ! 3* 2004a : 46/2)

[*Ils* = anaphore]

Ex. 2a : « (...) Mais, *s'ils* analysent les maux du monde avec pertinence et se disent concernés par l'avenir de la planète, *ils* agissent peu. *Ces rêveurs réalistes* nous ont livré leurs espoirs pour un avenir meilleur. » (*Taxi ! 3* 2004a : 50/4)

[*Ils* = cataphore]

Les exemples 1a et 1b contiennent deux anaphores alors que l'exemple 2a, une cataphore, les trois d'une manière segmentale puisque les pronoms [*eux*] et [*Ils*]

reprennent linéairement les groupes nominaux [*leur parents / les vieux / ces rêveurs réalistes*].

b. L'*anaphore* ou la *cataphore* "résomptive" condensent un fragment de niveau au moins égal à la phrase.

Ex. 3: « *Toute la société est basée sur le rêve, l'image, le superflu, le paraître. Ça marche même avec moi.* » (*Taxi ! 3* 2004a : 50/4)

[*Ça* = anaphore]

L'anaphore et la cataphore peuvent être totale ou partielle. Examinons [ex. 1a] : « *les vieux* représentent...*ils*... » où "*ils*" reprend "*les vieux* " *totalemment (tous les vieux)*. Quant à « *certain*s de *leur* parents » ; "*certain*s" (comme plusieurs, quelques-uns, beaucoup...) reprend seulement un sous-ensemble du référent "*leurs* parents". Reprenons dans l'exemple suivant où l'on observe le même phénomène langagier : - « Lisez les commentaires de résidents étrangers en France. Puis formulez-*les*. » (*Taxi! 3* 2004a: 33/3) - « Repérez, parmi vos réponses, *celles* qui expriment une exagération [partielle] ou donnent une valeur de superlatif. » (*Taxi! 3* 2004a: 26/2-2)

La relation anaphorique est asymétrique et cette asymétrie se vérifie : Quand il y a reprise du même nom avec changement de déterminant (possessif ou démonstratif) ainsi [*un* poisson.../ *le* poisson.../ *ce* poisson...], on le nomme aussi **anaphore lexicale fidèle**.

Ex : « *Ce n'est pas la ville qu'ils fuient, c'est la Nature. (...) je subis les assauts d'une nature hostile, sourde, mystérieuse* » (*Taxi! 3* 2004a : 67). Les anaphores infidèles et associatives sont plus fréquentes que celles fidèles, dans le manuel *Taxi ! 3* suivant, probablement, son niveau (B1) adopté.

Et quand il y a substitution lexicale [*un* poisson.../ *le plat*...], on le nomme **anaphore lexicale infidèle**. Dans ce cas, le nom anaphorisant n'est pas le même que celui du terme anaphorisé.

Ex : « Elle m'a dit qu'on peut en faire **une boisson alcoolisée nommée vin d'épine** ou encore épinette. C'est **cet apéritif** un peu sucré dont il ne faut pas (...) abuser ? » (Taxi! 3 2004a : 88/1)

Les anaphores lexicales infidèles : Au cas où les deux groupes nominaux désigneraient le même objet, cette relation est du type **coréférentiel**.

Si ce sont plusieurs groupes nominaux qui le désignent, ce cas particulier de l'anaphore lexicale infidèle est nommé **assossiative**. Dans cette relation, le groupe anaphorique renvoie à un référent qui est identifié indirectement. L'association entre les deux groupes nominaux repose sur une connaissance générale du monde par la communauté linguistique, c'est une relation stéréotypique. (Riegel et al. 2002 : 614)

Ex : « Avec son visage 'Illum-face', ses mouvements expressifs et sa voix 64 notes MIDI, cette **petite bête** vous communiquera ses émotions (...) d'une façon distrayante. » (Taxi! 3 2004a : 121/1)

Les **pronoms représentant** qui sont de véritables pro-noms qui reprennent une autre unité du cotexte, et les **pronoms autonomes** qui ne reprennent aucun terme (**pronoms embrayeurs** comme *je/tu*) ont aussi le statut syntaxiques de groupe nominal et ils sont cités sous le titre de l'expression anaphorique. Par exemple : « *chacun* parlait de soi » [autonome], « *chacun* portait des lunettes » [représentant].

À part les expressions lexicales et pronominales reprises par anaphore, les anaphores **verbales** [*faire*, pour dénoter un processus], **adverbiales** [*ainsi* et *pareillement*, pour reprendre globalement un fragment du texte antérieur] et **adjectivales** [*tel*, pour représenter une proposition précédente] se manifestent fréquemment.

Dans les exemples que nous avons cités jusqu'ici, nous observons que l'anaphore joue un rôle privilégié dans la narration, pour enchaîner les actions et que la cataphore reflète une caractéristique de l'oral puisqu'elle est plutôt liée à des interventions de l'énonciateur qui commente sa propre parole.

En effet, les relations des éléments référentiels (anaphorique/cataphorique) assurent la cohérence du texte en permettant un enchaînement linéaire.

3.2.4.2. Règle de progression

Riechler-Beguelin (et al. 1990 : 125) suggèrent qu'« il ne suffit pas pour qu'un texte soit reçu comme bien formé, qu'il se compose de phrases "grammaticalement correctes" mises bout à bout ». Il faut que certaines informations soient reprises d'une phrase à l'autre pour que la continuité (ou l'isotopie) du texte soit assurée et que le texte soit cohérent.

Rappelons l'exemple de la page 37 : *"C'est ce soir la manif contre le racisme. J'ai besoin de votre adresse postale. Je m'aperçois que j'ai perdu un dossier. Je dois aller jusqu'à la gare de Lyon prendre un train."* (Ex : 3.3.2.). Il est clair que cet énoncé transgresse l'exigence de progression, en effet il semble que l'ensemble des phrases détachées ne soit pas conforme au texte.

La cohérence d'un texte est liée en même temps aux « éléments apportant une information nouvelle », donc un texte doit comporter dans son développement de nouvelles informations pour assurer la continuité, la *progression thématique* du texte. Cette continuité n'est pas limitée par les nouvelles informations. Les *termes de transition*, qui seront étudiés en détail sous titre de "*connecteurs*", font la liaison entre les paragraphes et ils explicitent la progression du texte à l'aide des autres moyens linguistiques, comme l'organisation temporelle et la modalisation.

3.2.4.2.1. Progression thématique

Chaque phrase dans l'ensemble d'un texte contient trois niveaux à traiter : syntaxique, sémantique et communicatif. Nous venons d'évoquer que les deux premiers qui concernent l'organisation syntaxique du texte. Le troisième niveau communicatif sert à « analyser la phrase en fonction de l'information qu'elle véhicule » sous les titres de "règle de répétition" et "règle de progression" et constitue le trait principal d'une

organisation textuelle; *la progression thématique* (Riegel et al. 2002 : 605). Dans cette perspective, la phrase s'analyse en deux parties : le **thème** et le **propos**.

« Le **thème** est ce dont parle le locuteur, le support, le “point de départ” de la communication et de la phrase» (Riegel et al. 2002 : 605). Tomassone le détermine comme suit : « (...) le thème est ce sur quoi l'on s'appuie pour faire progresser l'information, ce qui est connu ou supposé connu » (Tomassone 1996 : 87). Il faut ajouter aussi que le thème s'accorde avec le sujet syntaxique.

Quant au **propos**, il « est ce qu'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème », c'est donc une partie nouvelle qui « constitue l'apport d'information véritable de la phrase » (Riegel et al. 2002 : 605). Tomassone le définit autrement ; « (...) le propos est ce qui fait progresser l'information dans le texte » et ajoute : « Même s'il n'est pas une règle absolue, le thème occupe la première place dans l'énoncé et le propos suit le thème » (Tomassone 1996 : 87).

Ex : « *L'étendu des dégâts est considérable.* » (*Taxi ! 3* 2004a : 77)

Dans cette phrase de base, on distingue le groupe nominal sujet « *l'étendu des dégâts* » (ici le thème), et le groupe verbal « *est considérable* » (ici le propos).

Au niveau sémantique, la phrase comporte deux actants; l'agent « *l'étendu des dégâts* » est à l'origine du procès dont le terme final est « *est considérable* ».

Et pourtant, le thème ne doit pas correspondre toujours au sujet grammatical de la phrase et, « c'est notamment le cas lorsqu'un **complément circonstanciel** est placé en tête de phrase » (Riegel et al. 2002 : 606).

Ex : « *D'autant qu'en la matière, l'étendue des dégâts est considérable.* » (*Taxi ! 3* 2004a : 77)

Dans cet exemple, l'élément essentiel du thème est changé. Le complément antéposé « *d'autant qu'en la matière* » fait partie du thème et le reste de la phrase joue le rôle du propos.

Nous considérons quelque fois les phrases sans verbe, dénommées aussi *sans thème*, dans les textes. Ces phrases, dites phrases nominales, comportent tantôt le propos tantôt le thème, selon le cas.

Ex : « La ville, *symbole* de malaises sociaux, de phénomènes d'exclusion. » (*Taxi! 3* 2004a : 77)

“*Symbole de malaises sociaux*” et “*symbole de phénomènes d'exclusion*” sont deux propos du thème, « *la ville* », dans cette phrase sans verbe.

À ce point, c'est la question de la fixation du thème qui se manifeste. « Dans un texte, la *détermination du thème* dépend du contexte antérieur. Le *thème* assure la continuité du texte, selon la règle de répétition, alors que le *propos*, qui apporte une information nouvelle, assure la progression » (Riegel et al. 2002 : 606).

Ex : « Les autoroutes *ne sont pas* arrêtées à l'entrée des agglomérations, *mais* les ont traversées déchirées. » (*Taxi ! 3* 2004a : 77)

S'il y a une négation insérée par “*ne...pas*” et suivie de “*mais*”, comme ci-dessus, dans une phrase, « la négation porte sur le propos, jamais sur le thème » (Riegel, 2002 : 607). *Mais* affirme le contraire de la partie niée et, le propos est identifié par opposition. Dans la lignée de cette dernière précision, indiquons que le propos de l'exemple est “*arrêtées à l'entrée des agglomérations*” et le même thème [les (*l'anaphore des autoroutes*) *ont traversées déchirées*”] nous présente que la négation porte sur le procès exprimé par le verbe, qui constitue le propos.

Il nous faut noter dernièrement sur l'analyse de progression thématique que « les mots de liaisons, les connecteurs ont un rôle extraphrastique et restent en dehors de cette analyse » (Tomassone 1996 : 88).

« [...] B. Combettes [1983] distingue différents types de progression thématique » (Riegel et al., 2002 : 608).

La progression à thème constant constitue le type le plus simple et fréquent. « Un thème [TH] est repris d'une phrase à l'autre, associé à des propos différents [PR], selon le schéma [TH1-PR1. TH1-PR2. TH1-PR3, etc.] ».

Les textes de types *narratif* et *descriptif* que nous étudierons en détail plus loin, privilégient cette forme de progression. C'est utilisable surtout pour les apprenants en début d'apprentissage de FLE.

Ex1: « *Bonjour Carole, Tu sais, Achille (TH1) m'inquiète (PR1), il (TH1) a beaucoup changé (PR2). Avant, il (TH1) sortait souvent (PR3), il (TH1) voyait beaucoup de monde (PR4), il (TH1) faisait plein de choses (PR5), il (TH1) me parlait au téléphone (PR6), il (TH1) allait souvent au club de gym (PR7), bref, il (TH1) vivait normalement (PR8). Ça fait un mois (PR9) qu'il (TH1) n'est plus sorti (PR10), qu'il... (Taxi ! 3 2004a : 30) ».*

La progression linéaire simple, dans cette forme ; « le thème d'une phrase peut être tiré du propos de la phrase précédente, suivant le schéma [TH1-PR1. ; TH2-PR2. ; TH3-PR3, etc.] (...). Dans ce type, le thème reprend totalement ou partiellement les informations qui sont apportées par le propos précédent » (Riegel et al. 2002 : 606).

Cette forme de progression se constate dans les textes de type *argumentatif*. Ce sont les textes qui donnent l'impression d'avancer comme dans les textes scientifiques et explicatifs.

Ex2: « *Aucune expérience sur l'embryon [TH1] n'est autorisée [PR1]. On [TH2] peut juste observer son évolution [PR2 = TH1]. Les lois de 1994 [TH3] doivent être révisées tous les cinq ans [PR3]. Mais la science [TH4] va vite [PR4]. En 1997, une équipe de chercheurs britanniques [TH5] annonce la naissance de Dolly [PR5] Cette brebis [TH6 = PR5] devient le premier mammifère adulte issu du clonage [PR6]. (...) » (Taxi ! 3 2004a : 116)*

La progression à thèmes dérivés « est à la base des textes de type descriptif ». Cette progression « s'organise à partir d'un "hyperthème" dont les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier. La première phrase se met en place "*hyperthème*" à la manière d'un titre » (Riegel et al. 2002 : 609). Ce type d'enchaînement se trouve très fréquemment dans les textes *descriptifs*.

Ex3: « *Mercredi 14 : arrivé à l'aéroport d'Orly à 11 h 50 (...) je dois aller jusqu'à la gare de Lyon prendre un train. Un kilomètre de queue aux taxis. La honte devant les étrangers qui ne comprennent rien et se croient dans un pays de fous ! Les employés d'Air France signalent le fonctionnement partiel de la ligne 7 du métro au départ de Villejuif. Un bus curieusement non chargé nous y conduit.* » (Taxi ! 3 2004a : 118/1)

Dans cet exemple, la première phrase se met en place *l'hyperthème*, à la manière d'un titre : *l'aéroport*. Les thèmes des phrases suivantes (*queue, étranger, employés d'Air France bus*) en représentent chaque fois un aspect particulier.

La progression thématique ne s'analyse certainement pas à chaque phrase du texte. Elle contient parfois des ruptures, parce que le thème d'une phrase ne se trouve pas toujours dans une phrase antérieure. La proposition de Riegel (et al.2002 : 610) pour ce cas est la suivante : « le thème de la phrase n'est pas toujours connu au préalable; mieux vaut le considérer simplement comme le point de départ de l'énoncé ».

Une suite de phrases qui ne manifeste aucune progression ne pourrait être considérée comme un texte cohérent ni cohésif. « Si la progression est réduite ou inexistante, le texte ne comporte plus à proprement parler du développement » (Riegel et al. 2002 : 604). Et au cas où il n'y aurait pas de développement, ou de progression, soit on ne fait que tourner autour d'un même thème, soit on change constamment de thèmes.

Ces analyses de progression nous serviront à élaborer des activités et des exercices dans notre corpus envisageant les niveaux d'apprentissage des apprenants de FLE.

3.2.4.2.2. Les connecteurs

Les connecteurs ont une grande valeur et efficacité dans la cohésion du texte. En tant qu'une sorte d'organisateur, les connecteurs sont *les termes de transition* (Tomassone 1996 : 78) qui marquent « des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences » (Riegel et al. 2002 : 616) du texte. Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont considérés en deux sens :

Au sens restreint ; ils assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe, les **conjonctions** de *coordination* et de *subordination*. Ils expriment les relations sémantiques, notamment celles de *cause-conséquence* (*car, donc, parce que, de sorte que...*) et d'*opposition-concession* (*mais, bien que...*).

Au sens large ; les connecteurs sont tous les termes qui assurent l'organisation d'un texte: les **conjonctions**, les **adverbes** (*alors, puis, ensuite*), les **groupes prépositionnels** (*d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte...*), les **présentatifs** (*c'est, voilà*), les **locutions** (*c'est-à-dire, autrement dit*), etc.

Les connecteurs ne font pas partie intégrante des propositions, mais assurent leur liaison et organisent leurs relations sans être des expressions anaphoriques. De toute façon, certains **procédés anaphoriques** comme l'emploi des adjectifs numéraux (*le premier, le deuxième, le troisième...*), des **expressions spatiales** (*en bas, en haut, à gauche, à droite*) et des unités qui figurent plutôt au **début des propositions** (*en effet, finalement*) sont indiqués dans la liste des connecteurs aux unités linguistiques de Schneuwly (dans Riegel et al. 2002 : 617). Dans cette conception, les connecteurs sont regroupés en deux grandes classes :

Ceux qui ordonnent la *réalité référentielle* (connecteurs temporels et spatiaux), figurent notamment dans le récit (narration et description).

Ceux qui marquent les *articulations du raisonnement* (connecteurs argumentatifs, énumératifs et de reformulation) sont spécialisés dans l'exposé d'idées (Riegel et al. 2002 : 618).

Le classement des connecteurs est intitulé différemment dans les articles de Queneau et Bronckart. Les connecteurs rendent le texte cohésif et compréhensible et assurent la linéarité textuelle par les relations interpropositionnelles. Nous en traiterons certains qui sont les plus courants et les expliquerons en donnant des exemples. Nous allons aussi citer quelques autres connecteurs usuels :

Les connecteurs temporels marquent une succession chronologique. *Ainsi, après, ensuite, et, puis* assurent cette fonction. Les connecteurs temporels qui découpent le texte en séquences, en regroupant ses propositions seront exemplifiées plus loin.

1. Ils marquent la succession **linéaire** : *d'abord* indique un début ; *ensuite, et puis* marquent la suite ; *enfin, finalement* l'aboutissement ; *premièrement, deuxièmement, troisièmement, le (la)...suivant(e)* indiquent l'énumération.

Ex. 1a : « **Tout d'abord**, vous devez organiser votre voyage (...) pour vous préparer à cette nouvelle expérience jusqu'à ce que, **enfin**, vous puissiez prendre le large ! » (Taxi ! 3 2004a: 60)

Ex. 1b : « Ce qu'on aime en vacances, c'est **avant tout** nous faire plaisir, apprendre aussi, **et puis** surtout bouger le plus possible. » (Taxi ! 3 2004b : 52/b3)

2. Ces connecteurs figurent dans un texte **narratif**, en particulier dans les descriptions. Comme le soulignaient Riegel (et al.), « les déictiques (hier, aujourd'hui, demain) et les indicateurs anaphoriques (la veille, le lendemain, après cela, depuis, etc.) contribuent également à la structuration temporelle du texte » (2002 : 619).

Ex. 2a : « **Demain**, grâce à vous, la justice française ne sera plus une justice qui tue. » (Taxi ! 3 2004a: 157)

Ex. 2b : « C'est vrai que **l'année dernière**, il avait pas un goût euh...très sympathique mais **cette année** euh... non, il est très bon, il est fruité, il se boit bien ! **Et puis**, c'est vrai qu'**au bout de deux heures** et quelques verres, il ne donne pas mal à la tête. » (Taxi ! 3 2004a : 154/25-2)

Les connecteurs spatiaux structurent souvent une description de la localisation spatiale qui est marquée par des adverbes, des groupes prépositionnels ou des locutions adverbiales : *ici, là, en haut, à gauche, à droite, devant, derrière, au dessus, en dessous.*

Ex. « *Nous nous sommes **donc** donné rendez-vous **devant** l'entrée du métro Pont-Neuf (...).* » (Taxi ! 3 2004a : 71/3) “*Donc*” est un autre connecteur qui donne un sens conclusif à l'énoncé.

- Ces connecteurs désignent parfois une **énumération** dans un texte argumentatif; *d'un côté/ de l'autre côté, d'une part/ d'autre part.*

Ex. « *Les parlementaires ont fait des propositions pour **à la fois** prévenir les conflits **et** mettre en place un service garanti.* » (Taxi ! 3 2004b : 30/5)

Les connecteurs argumentatifs repèrent diverses relations entre les parties d'un texte. Ces marques de l'orientation argumentative assurent la progression du texte par le cadre d'un raisonnement. Les termes d'**opposition-concession**, d'**explication**, de **justification**, de **complémentation**, et de **conclusion** indiquent l'argumentation et dirigent le texte vers une certaine conclusion.

- Les termes les plus fréquents d'**opposition-concession** ;

1. Mais (au niveau des idées et au niveau de l'expression)

Ex. **1a** « *Plusieurs fois j'ai même voulu faire de l'humanitaire avec Kiné sans frontière par exemple, **mais** les missions sont de six mois.* » (Taxi ! 3 2004a : 118/1) La proposition “ *j'ai voulu faire de l'humanitaire* ” oriente vers une certaine conclusion non formulée, mais l'argument fort impose la conclusion opposée par *mais* : mais “ *les missions sont de six mois* ” = je n'ai pas trouvé le temps ; je trouve que c'est long ou, je trouve que c'est court.

Au niveau de l'expression, *mais* exprime la refutation. Il reformule positivement ou spécifiquement ce que la proposition précédente présente négativement comme dans l'exemple suivant :

Ex. 1b « Ces rencontres culinaires permettraient **non seulement** la transmission de recettes **mais** inciteraient **également** les grands-parents à léguer à leurs petits-enfants l'histoire de la recette choisie, les souvenirs et les émotions qui l'accompagnent. » (Taxi ! 3 2004a : 53/2) “Non seulement” et “également” soutiennent le sens de refutation de l'expression *mais* par une reformulation spécifique.

2. *Bien que, quoique* sont les conjonctions de concession oppositives qui indiquent une cause possible mais non déterminante :

Ex. 2 « **Bien que** la Constitution de 1958 ait privilégié le drapeau tricolore comme emblème national, Marianne incarne aussi la République française. » (Taxi ! 3 2004a : 107/2)

3. *Pourtant* peut marquer la faiblesse d'un argument :

Ex. 3a « Vous le savez **sans doute**, le goût s'éduque très tôt, dès le plus jeune âge. **Pourtant**, très peu d'actions sont entreprises pour éveiller la curiosité des enfants à l'égard des aliments. » (Taxi ! 3 2004a : 53)

4. *Cependant, néanmoins, toutefois* marquent entièrement une concession :

Ex. 4a « **Cependant**, à cause des contradictions, la France apparaît finalement comme une “créature de rêve” fatigante... À juste titre, les Français sont fiers d'une histoire très porteuse. **Cependant**, ils abusent parfois de cet atout. » (Taxi ! 3 2004a : 103/5) Les couples de phrases ou de propositions qui se suivent sont concessives.

Ex. 4b « *Simple*s séjours linguistiques ou années d'études, choisissez ! **Toutefois**, rien ne s'improvise : organisez-vous assez longtemps à l'avance et renseignez-vous sur la reconnaissance réciproque des diplômes. » (Taxi ! 3 2004b : 103/5)

5. *En revanche* introduit une addition à une proposition négative, en marquant un changement contrastif :

Ex. 5 « Les projets collectifs, **en revanche**, se font rares, et restent le plus souvent ponctuels. » (Taxi ! 3 2004a : 27/2)

6. *Quand-même, malgré tout* mettent une relation causale entre des faits liés :

Ex. 6a « *Terrible sentiment d'abandon. **Quand même** je serrais contre moi tous les êtres du monde, je ne serais défendu contre rien.* » (Taxi ! 3 2004a : 67/2)

Ex. 6b « *Elle rassemble des hommes aux objectifs plus ou moins convergents, aux désirs pas toujours compatibles, et qui doivent, **malgré tout**, prendre le même chemin.* » (Taxi ! 3 2004a : 56/2)

7. *Au contraire* exprime une opposition et s'emploie après une proposition négative.

Ex. 7 « *Les scientifiques ne rejettent pas nécessairement le divin, bien **au contraire** !* » (Taxi ! 3 2004a : 136)

Certains termes comme *certes, il est vrai* expriment une concession en introduisant au sens propre du terme et en même temps, « ils laissent attendre un *mais* qui va la contredire » : certes...mais ; il est vrai...mais.

Ex. 8a « *Il y a dans ce souci d'être jeune à tout prix la recherche d'une jeunesse enfuie mais aussi aujourd'hui plus que jamais le désir de soigner son image, pour soi **certes**, **mais** surtout pour les autres, qui vous jugent sur les apparences.* » (Taxi ! 3 2004a : 49)

- **Explication et justification** : la justification fonde l'énonciation et la cause repose sur un lien entre les faits énoncés, dans cette lignée les quatre connecteurs de ce groupe se présentent ainsi :

1. *Parce que* introduit la cause du fait énoncé dans la principale :

Ex. 1 « *Qu'un vin de soif, de comptoir de bistrot, de guinguette, de jeu de boules, de copains... ait conquis le monde et soit l'objet d'une fête presque universelle le troisième jeudi de novembre, a de quoi étonner. Mais c'est précisément **parce que** c'est un vin populaire sans quartier de noblesse...* » (Taxi ! 3 2004a : 81)

2. *Puisque* et *car* introduisent une justification de l'énonciation et impose la vérité de la proposition, cependant l'un ne s'utilise pas à la place de l'autre :

Ex. 2a « Paris a lancé, en 1999, l'opération "Immeubles en fête". Cette manifestation a fait école, **puisque**, le 27 mai 2003, on a vu plus de 3 millions de voisins prendre un verre ensemble » (Taxi ! 3 2004a : 34/e). Le locuteur représente ici une vérité allant de soi par *puisque*.

Ex. 2b « C'est avec beaucoup d'intérêt que j'ai suivi votre émission de cette semaine. "Chirurgie esthétique, jusqu'où peut-on transformer son corps ?", **car** j'ai moi-même et depuis longtemps de complexes liés à mon physique. » (Taxi ! 3 2004a : 28/3) Le locuteur reprend ici la proposition qui suit *car* à son compte.

3. *En effet* contient une valeur "effectivement, en réalité"

Ex. 3a « Ce livre est vraiment génial et très accessible : **en effet**, pas besoin d'être cordon-bleu pour réussir les recettes de Maité. » (Taxi ! 3 2004a : 84/1)

- **Complémentation** ; les connecteurs de ce groupe servent à introduire un argument **additif** (*et, de nouveau, encore, également, de même*), argument **décisif** (*or*), argument **conclusif** (*donc*), argument **excédentaire** (*d'ailleurs, même,*), arguments **de force croissante** (*non seulement...mais encore*), **argument le plus fort d'une série** (*de plus, et même, en plus, par surcroît*).

Ex. 4a « (...) je suis chargé d'organiser un voyage de quatre jours pour une partie de notre personnel. Je m'adresse **donc** à vous pour obtenir des informations supplémentaires. » (Taxi ! 3 2004a : 62/1)

Ex. 4b « Dans l'entreprise, l'individu doit être en perpétuel mouvement. Dans la sphère privée **également**, les bouleversements s'accumulent. » (Taxi ! 3 2004a : 27/2)

Ex. 4c « Une femme peut-elle réussir sa vie professionnelle avec des enfants ? Parmi nos invités aujourd'hui, Catherine pense que oui. Elle regrette **d'ailleurs** d'avoir sacrifié sa carrière pour ses enfants. » (Taxi ! 3 2004a : 29/4)

Ex. 4d « **En plus**, si comme moi, vous en avez ras le bol de la cuisine surgelée, ça permet de découvrir plein de petits plats mitonnés. » (Taxi ! 3 2004a : 84/1)

- **Conclusions** : ces types de connecteurs marquent une conclusion d'un raisonnement (« *alors* ») ou d'une argumentation.

C'est pourquoi, par conséquent, aussi (en tête de phrase avec l'inversion du sujet), expriment les conclusions variées. *Ainsi* utilisé pour introduire un exemple, peut aussi annoncer une conclusion générale qualifiée par un fait précis comme dans ce paragraphe : « *Depuis 25 ans, d'après les études du ministère de la Culture, les pratiques culturelles se développent, mais de façon très inégale selon les domaines. Ainsi, si les salles de cinéma attirent moins de spectateurs, les autres équipements culturels (et notamment les bibliothèques) sont de plus en plus fréquentés (...).* » (Taxi ! 3 2004a : 129/5)

Ex. 5a « *Et savez-vous que ce public -les statistiques sont hélas formelles- est davantage riche que pauvre, vieux que jeune, étranger que français ? C'est pourquoi j'ai créé les Journées du Patrimoine lorsque j'étais ministre de la Culture* » (Taxi ! 3 2004a : 126/1).

En tout cas, de toute façon, quoi qu'il en soit introduisent une proposition qui donne l'impression indépendante des arguments antérieurs considérés globalement. *Après tout, enfin, en définitive, finalement* marquent le passage d'une étude d'arguments contradictoires à la conclusion. *En résumé* et *en conclusion* annoncent un raisonnement fermé par une reformulation synthétique.

Ex. 6a « *Les Ritals, ça s'engueule pas, ça se bat pas. En tout cas, tu vois rien de l'extérieur* » (Taxi ! 3 2004a : 13/4).

Ex. 6b « *Cependant, à cause des contradictions, la France apparaît finalement comme une « créature de rêve » fatigante* » (Taxi ! 3 2004a : 103/5)

Les connecteurs énumératifs : certains marqueurs additifs (*et, ou, aussi, également, de même*), certains connecteurs spatiaux (*d'une part, d'autre part*) et temporels (*d'abord, ensuite, enfin*) peuvent révéler l'énumération d'une série d'éléments. D'autres connecteurs énumératifs procèdent à une structuration plus précise de l'énumération :

d'abord, d'emblée, tout de suite en marquent l'ouverture ; *alors, après, ensuite, puis* se placent comme intermédiaires entre des éléments ; *et enfin, bref, voilà* indiquent la clôture de la série.

Ex. 7a « *J'annule la réunion **et** ma journée est perdue.* » (Taxi ! 3 2004a : 36/1).

Ex. 7b « *S'il arrive que des collectivités locales, et tout **aussi** bien l'État, se voit critiquer, c'est qu'ils utilisent le mode associatif à des fins qui n'ont rien à voir avec l'activité de bénévoles ou de militants.* » (Taxi ! 3 2004a : 12/1)

Ex. 7c « *Un jour, bien sûr, la machine tuerait l'ouvrier ; déjà leurs journées étaient tombées de douze francs, et on parlait de les diminuer encore ; **enfin**, elles n'avaient rien de gai, ces grosses bêtes, qui faisaient des rivets et des boulons comme elles auraient fait de la saucisse.* » (Taxi ! 3 2004a : 118/2)

Ex. 7d « *Tant que les individus consomment, ce sont de "seniors" ; **ensuite**, ils disparaissent.* » (Taxi ! 3 2004a : 46/2)

Ex. 7e « *Avant, il sortait souvent, il voyait beaucoup de monde, il faisait plein de choses, il me parlait au téléphone, ...**bref**, il vivait normalement.* » (Taxi ! 3 2004a : 30/2)

Les connecteurs de reformulation (la paraphrase) marquent la reprise de son discours par le locuteur, de façon plus claire pour aider la compréhension du lecteur. *Autrement dit, en un mot, en d'autres termes, c'est-à-dire* sont les reformulations précédées de manière métalinguistique ; marqueurs de clôture temporels argumentatifs ou énumératifs déjà cités servent à faire la reformulation.

Ex. 8a « *L'individu hypermoderne ? **Autrement dit** : nous tous, habitants de pays riches, dans une société qui se caractérise avant tout par l'excès* » (Taxi ! 3 2004a : 27/2).

Ex. 8b « *Certains jeunes, actuellement, ne font pas le choix de leurs aînés, c'est-à-dire la rémunération de la carrière.* » (Taxi ! 3 2004a : 57/2)

Les connecteurs contribuent à une fonction langagière fondamentale dans le texte : la **linéarité**. Les relations entre les propositions qui sont signalées par les connecteurs assurent le développement linéaire du texte et le rendent cohésif.

Pour conclure, nous disons que les connecteurs bien choisis et bien organisés rendent le texte **cohésif** et **compréhensible** pour le lecteur (ou plus particulièrement pour l'apprenant dans notre corpus). Dans l'enseignement du FLE, il faut qu'on donne une grande place aux connecteurs qui aident à l'acquisition de la lecture méthodique, et il convient d'enseigner ses nuances jusqu'au moindre détail.

3.3. LES TYPES DE TEXTE

Notre étude vise à **comprendre** le texte écrit et le **reformuler** pour créer d'autres expressions écrites en FLE. Nous devons considérer donc les apprenants du FLE, d'abord, comme lecteurs.

La MT obligeait les apprenants à lire un récit pour le recopier tel qu'il est et cela poussait les apprenants à la mémorisation. L'objectif des cours ne s'appuyait donc pas sur la créativité. À partir des méthodologies AO et SGAV, l'objectif prioritaire des méthodes d'enseignement des langues se transforme de l'apprentissage de « la langue parlée en usage » et cela conduit à la créativité en même temps qu'à la variété. Comme nous avons déjà souligné, avec la notion du discours, les textes discursifs prennent place dans l'enseignement des langues avec les récits fictifs et narratifs, et documents authentiques et fabriqués.

D'un point de vue didactique, il convient en premier lieu d'examiner les types textuels, ce qui facilite le traitement des éléments cognitifs pendant la lecture des textes variés. Dans une perspective traditionnelle, certains linguistes ont réuni les textes sous un triple aspect, narratif, descriptif et argumentatif. Mais, plus tard, d'autres linguistes et didacticiens comme Adam, Cuq, Gruca, Puren et Tagliante ont développé de nouvelles

conceptions de textes qui ont contribué beaucoup à la didactique des langues. Dans cette lignée, Adam retient dans son article la reconnaissance des types textuels, en FLE par la dimension schématique globale. D'après lui ;

« Un premier courant est issu des fonctions du langage et du célèbre schéma de Jakobson [p13]. (...) Un second courant, plus attentif aux marques linguistiques de surface (temps des verbes, déictiques temporels, pronoms de conjugaison, etc.), est directement issu des thèses de Benveniste sur l'énonciation. (...) Un troisième courant, moins connu et moins travaillé en France (...) représenté par E. Werlich qui distingue 5 types structuraux, liés à des processus cognitifs caractéristiques » (Adam 1985 : 39-40).

Reliant les trois courants, Adam présente 8 types textuels de base dans son article (1985 : 39-43) comme suit :

1. « Asserter des “ énoncés de faire ” donne le *type textuel narratif* « à condition que ce faire s'inscrive dans le déroulement temporel et causal (chrono-logique). Ce type de textes est dominant particulièrement dans le reportage (sportif ou journalistique), le fait-divers, le roman, la nouvelle, les contes, le récit historique, la parabole, les publicités narratives, le récit politique, le cinéma et la bande dessinée, les histoires drôles et le récit oral en général, les dépositions de témoins et les procès-verbaux d'accidents (...) » (1985 : 40).

Ce qui caractérise le texte narratif, c'est la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace. Les questions pour exploiter un texte narratif sont : *Qui ? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?*

Dans ce type textuel, on remarque un *rythme narratif* (alternance pause / scène / sommaire / ralenti / ellipse), un *schéma narratif* (état initial / élément perturbateur / péripéties / force équilibrante / état final) dont on pourra mettre en parallèle l'ordre avec celui de la fiction (analepse, prolepse) (Adam 1985 : 40)

2. « Asserter des “ énoncés d'état ” donne le *type textuel descriptif* lié souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions, ce type est, plus largement, en rapport avec le discours lexicographique. (...) Ce type de texte est important surtout dans la littérature et la publicité. Les inventaires, les guides touristiques, les

dictionnaires « relèvent d'un même type d'arrangement global : mot d'entrée-dénomination→définition expansion » (1985 : 41).

Dans un texte descriptif, l'auteur indique comment sont une personne (un personnage), un objet, un paysage, un lieu, un événement, une situation, etc. et il les situe dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres éléments.

3. Le fait d'expliquer ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un donne le *type textuel explicatif*. Les discours didactiques et scientifiques en font partie.

Les textes explicatifs répondent à des questions ; l'auteur s'attache à expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait, d'une affirmation. Les phases explicatives et conclusives suivent généralement une introduction. Ce type de texte est constaté d'abord par la *spatialité* « car la description représente ce qui se situe dans l'espace » où un objet, un personnage ou un paysage sont « terme générique » pour le lecteur (Cuq et Gruca 2003 : 167). Les indicateurs de lieux, les marqueurs d'énumération et de reformulation sont repérables dans la structure du texte où la description s'organise autour d'un même champ lexical.

4. De l'acte de discours « convaincre » (persuader, faire croire), découle le *type textuel argumentatif*. Dans un texte argumentatif, l'auteur présente l'opinion qu'il veut défendre, par exemple sa thèse et il justifie son opinion à l'aide d'arguments, ou de preuves (Adam 1985 : 42).

Le texte du type argumentatif « défend une prise de position en s'opposant de manière implicite ou explicite à ceux qui pensent le contraire » (Cuq et Gruca 2003 : 169). Cette définition provoque en premier lieu la *subjectivité* dont les traits principaux sont indiqués par « le jeu sur les pronoms personnels (première et deuxième personne), l'emploi d'un vocabulaire persuasif (termes affectifs, catégoriques et très souvent évaluatifs), la présence de verbes d'opinion, l'utilisation massive de modalisateurs comme les adverbes (assurément, sans aucun doute, etc.), des expressions introductives (il est certain que), l'emploi de l'impératif pour rendre complice le lecteur » (Cuq et Gruca 2003 : 169, 170).

5. L'acte directif, ordonner, qui incite à faire quelque chose, permet de définir le *type textuel injonctif* que l'on retrouve dans les recettes de cuisine, les notices de médicament ou de montage, les consignes en général.

La présence d'ordres et de consignes les distingue des textes explicatifs et descriptifs,

6. Le « *type textuel prédictif* développe l'acte de prédire (quelque chose va/doit se produire) et s'actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique et l'horoscope ».

7. Le *type de texte conversationnel* (interview, dialogue) prend en charge les actes de paroles : questionner, s'excuser, remercier, menacer, nier, promettre, etc. « Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et manifesté dans ces fameux "pourquoi ?" » (Adam 1985 : 43).

Les textes conversationnels sont praticables dans l'acquisition d'une langue étrangère (surtout pour les débutants), ainsi que celle de la langue maternelle. « L'interview, le dialogue romanesque ou théâtral) apparaissent comme les manifestations les plus courantes de ce type essentiel qui traverse la plupart des discours réalisés (1985 : 43) ».

8. Le *type textuel rhétorique* se retrouve dans le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton, la maxime, le graffiti et toute pratique du titre. C'est un type textuel réglé à travers la « fonction poétique » de Jakobson.

Quant à Puren qui, de sa part, procède lui aussi à une classification des textes, il suit pourtant une voie différente de celle d'Adam tout en les adaptant à la didactique de FLE. Étant donnée qu'on peut mener l'apprenant dans le processus cognitif des textes avec les objectifs de commentaire adaptés aux typologies, Puren (et al.) actualisent le tableau suivant qui permet de repérer de types dominants d'un texte. Ils procurent aux enseignants les objectifs de commentaire des six divers types de textes dans lesquels l'intention de l'auteur varie, pour qu'ils guident les apprenants lors des activités cognitives en vue de la lecture au sens dans l'apprentissage de langue.

Les différents types de texte			
1.Type dominant	2. Intention de l'auteur	3. Objectifs de commentaire spécifiques	4. Exemples de textes
Narratif	- rapporter des faits réels ou imaginaires	- saisir le déroulement de l'action - déterminer les formes de ce déroulement	- récits romanesques - reportages - comptes rendus - souvenirs
argumentatif	- soutenir ou réfuter une thèse - modifier les idées du lecteur	- identifier les thèses et les arguments - décrire la stratégie - évaluer la valeur, l'effet et le poids de l'argumentation	- éditoriaux - rapports - cours - discours
descriptif	- donner un cadre aux personnages et à l'action - suggérer, susciter des impressions	- décrire le mouvement de la description - définir le climat créé - exprimer les impressions ressenties à	- passages de romans - passages de récits de voyage - passages de guides touristiques
informatif / explicatif	- transmettre des données objectives pour informer et / ou pour faciliter la compréhension	- saisir les informations - décrire leur mode d'exposition - évaluer leur valeur et intérêt - définir les modes d'explication - évaluer la clarté de l'explication	- guides - nouvelles de presse - ouvrages et articles spécialisés - bulletins d'information - dépêches d'agence - télégrammes - articles de dictionnaire - petites annonces
expressif	- susciter des impressions, des émotions, des réactions	- décrire les effets produits chez le lecteur - définir et évaluer les moyens utilisés pour produire ces effets	- poésies - théâtre - passages de romans - courrier personnel
injonctif	- dire de faire / de ne pas faire en formulant des consignes, ordres, conseils, suggestions, injonctions	- déterminer le ton - définir la relation auteur / lecteur - évaluer la clarté du message - évaluer la pertinence des actions proposées	- notices - circulaires - modes d'emploi - recettes de cuisine - passages de guides

[Tableau 2] (Puren et al. 1998 : 123)

Comme on le voit, Puren ajoute un type « *informatif* » auprès de celui « explicatif », tout en considérant que les deux types transmettent des données objectives pour informer et / ou pour faciliter la compréhension.

D'ailleurs, étant donnée que le type dominant *informatif* est placé dans une même catégorie avec celui explicatif dans le tableau de Puren, on l'accordera la remarque de Tagliante (2001 : 131) où le texte informatif marque au destinataire « vous ».

L'ère industrielle intègre les publicités dans notre vie et cela nous permet de souligner le type du « *texte publicitaire* » que l'on constate dans les méthodes de français par l'AC. Les textes publicitaires unissent le type informatif à dominante expressive.

À partir des manuels et des méthodes de la tradition classique, les textes descriptifs et narratifs protègent leur place en didactique des langues, notamment étrangères. En définitive, bien que le savoir et la mémoire soient favorables à la description et à la narration, le vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description et du déroulement temporel et causal.

Actuellement, d'après certains chercheurs, la représentation de l'organisation des différents types de textes (typologie textuelle) qui est « fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques » offre de « multiples possibilités de "pédagogisation" » d'une langue (Cuq et Gruca 2003 : 165). D'ailleurs, l'approche didactisée à partir de la typologie des textes gagne de l'importance dans les programmes des collèges et des lycées en français langue maternelle, et également en FLE.

Il nous faut dernièrement souligner que Adam signale à la fin de son article en posant qu'il n'existe guère de discours réels qui ne s'actualisent, en même temps plusieurs types textuels. En effet, tout texte a des différentes zones textuelles plus ou moins étendues et homogènes. « (...) Il faut voir dans cette hétérogénéité textuelle un aspect du pluri-codage de tout discours (Adam 1985 : 40) ». Par conséquent, il faut bien décider au type textuel dominant même si le texte actualise en même temps plusieurs autres types textuels.

Il est incontestable que la reconnaissance des différents types de textes actualise la lecture en créant un horizon d'attente au lecteur. D'où, les attentes textuelles bien précisées, en considérant les indices qui relient un texte à un type, et qui contribuent à la compréhension des textes écrits.

En somme, la perception de la structure textuelle aide les apprenants à surmonter le risque du blocage devant les unités lexicales inconnues. De plus, les lacunes dans le domaine linguistique ne posent guère de question pour les apprenants dans la lecture, car le repérage des indices typographiques outre qu'il donne accès au sens, mais encore fait acquérir des stratégies de la compréhension aux lecteurs.

3.4. TYPES DE LECTURE ET LECTURE MÉTHODIQUE

Chacun des types de textes cités ci-dessus dont chacun exige des lecteurs une différente forme de lecture en fonction de la construction du sens.

La lecture, « l'action de lire, de prendre conscience du contenu » (*Le Petit Robert* 1996), est définie par Cicurel (1991 : 14) comme « une interaction entre le texte et le lecteur ». Cette « activité solitaire et surtout coupée de la situation de communication et d'énonciation » (Korkut 2004 : 83, 84) a servi, dans la didactique du FLE, à renforcer les acquisitions orales avec la méthodologie SGAV.

À partir des années 1980, le statut plutôt passif du lecteur devient de plus en plus actif avec l'AC où le lecteur reconstruit le sens du texte d'après ses connaissances extralinguistiques et son savoir déjà acquis. L'organisation linguistique, les articulateurs, les mots clés, les relations anaphoriques sont les repères linguistiques dans le texte, qui permettent au lecteur de reconstruire le sens à l'aide de sa perception du monde. Les différents modes de lecture en fonction des types de textes orientent les apprenants vers une compréhension satisfaisante.

L'assertion des *situations de lecture* initiée par Coste, en 1975, aide à l'apprenant de préciser sa condition devant le texte pour reconstruire le meilleur sens : « [...] l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable à prêter son sens au texte » (Coste dans Moirand 1979 : 18)

Moirand (dans Cuq et Gruca 2003 : 161, 162) souligne que la démarche d'une lecture se décompose en deux phases et se déroule généralement comme : la *perception* de l'ensemble du texte et la *lecture orientée* vers certains éléments pertinents du texte. La première phase permet au lecteur de reconnaître à quel genre appartient le texte, et la seconde concerne la compréhension. Et la réalisation de la dernière est liée aux quatre phases. Ces quatre sous-titres de la compréhension sont les suivants : 1. repérage des mots-clés, 2. perception du texte à travers son organisation (articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques), 3. attention portée sur

les entrées et les fins de paragraphes, 4. recherche des éléments de l'ordre énonciatif et marques de discours.

Dans la phase de perception de l'écrit, le lecteur saisit le type de texte et adopte son comportement d'après le type. En effet, l'accès au sens n'est pas le même dans la lecture d'un poème ou d'un article ou encore d'une affiche.

Il convient de séparer d'abord la lecture *silencieuse* (lecture pour soi) et la lecture *oralisée* (à haute voix, lecture pour autrui) qui sont explicitées par Moirand comme suit : « La lecture silencieuse est bien plus rapide, bien plus efficace que la lecture à voix haute qui oblige l'oeil à suivre le texte lettre après lettre, ou plutôt son après son » (cité dans Boyer et al. 1990 : 131).

La lecture silencieuse qui mobilise « des activités sensori-motrice (activité de l'oeil) et perspectives » se divise en deux : la lecture *intégrale* et la lecture *sélective*.

La lecture *intégrale* est un processus qui suit l'ordre du texte et varie selon les types de textes et selon certaines capacités du lecteur comme les capacités d'anticipation, de prévision, de stockage des informations. La lecture *critique*, par exemple, exige une lecture intégrale parce qu'elle s'attache au détail et à la précision. La lecture *intensive* ou *studieuse* aussi demande une lecture intégrale en visant à retenir le maximum d'informations.

La lecture *sélective* est un processus, ou plutôt une « stratégie de lecture correspondant à des objectifs différents : rechercher une information, parcourir en diagonale ou écrémer un texte pour aller chercher le passage qu'on veut lire de manière intégrale..., etc. » (Boyer et al. 1990 : 132). La lecture *écrémage* « qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire » (Cuq et Gruca 2003 : 163), par exemple feuilleter un journal pour repérer les articles, donne une idée globale de son contenu. La lecture *balayage* est une élimination rapide pour capter l'essentiel du texte ou une information précise distribuée dans le texte. De cette manière, les types de lectures "écrémage" et "balayage" sont en rapport avec la lecture sélective.

Il est nécessaire d'introduire les différents types de lectures qui répondent à des objectifs différents dans les méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE. De cette façon, le lecteur où en l'occurrence, « l'apprenant » peut passer d'un type de lecture à un autre, selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de texte. Ce passage correspond à la lecture *globale* en didactique du FLE, et Cuq et Gruca (2003 : 161) la définissent comme suit :

« La *lecture globale* qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : *perception globale* des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extra-linguistique, intentions de lecture, etc. ».

Pour aider l'apprenant à construire le sens dans la compréhension des textes, il convient de lui assigner un programme de lecture qui consiste des objectifs et des tâches à réaliser dont les étapes pourraient être, d'après Cuq et Gruca (2003 : 164), les suivantes :

1. La *prélecture* vise à « mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente » avant de lire. C'est une phase de surveillance pour l'apprenant de ses propres connaissances et de préciser ses attentes textuelles.
2. L'*observation* du texte, c'est une « lecture balayage afin de considérer la présentation typographique » textuelle [titre, sous-titre, photo...etc.]. C'est une phase d'obtenir d'une prévision à l'extérieur du texte.
3. La lecture *silencieuse*, c'est une « lecture guidée » qui vise à la « compréhension approfondie du texte dans sa totalité ». C'est la période de lire entièrement le texte afin de lui donner du sens.
4. *Après* la lecture, c'est un processus important pour « faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées », par le contenu du texte. La discussion, le commentaire, l'élargissement des connaissances antérieures et la fixation des nouvelles appartiennent à cette phase de lecture.

En tous cas, la construction du sens peut se différencier en fonction des échanges entre les apprenants et de leur culture.

Relevons d'abord le traitement de Pendaux pour évoquer les quatre types de lecture d'après la classification de Grellet :

- « une lecture *écrémage*, où l'on parcourt un texte des yeux pour en saisir l'essentiel,
- une lecture *balayage*, qui consiste à rechercher un élément d'information précis
- une lecture *extensive* sur des textes assez longs, souvent réalisée pour le plaisir et visant un sens global,
- une lecture *intensive* sur des textes plus courts, attachée à la précision et au détail » (1998 : 88).

Notons enfin les techniques et les objectifs visés par les différents types de lecture (**globale / sélective / linéaire**) en classe de langue.

Destiné à démontrer les buts et les domaines d'usage des différents types de lecture avec ses méthodes à pratiquer, Puren (et al.) représentent un résumé d'analyse sous forme d'un tableau :

Les différents types de lecture en classe de langue			
	Lecture globale	Lecture sélective	Lecture linéaire
OBJECTIFS	<ul style="list-style-type: none"> - repérage des paramètres de la situation de communication - repérage de la structure du texte - repérage du sens général du texte - repérage de l'intention de l'auteur - repérage de l'effet recherché 	<ul style="list-style-type: none"> - recherche d'informations - sélection d'informations en vue d'une lecture postérieure d'approfondissement 	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir - imprégnation linguistique et culturelle - explication détaillée du sens littéral, des connotations, de l'implicite - exploitation systématique au moyen de paraphrases, analyses, interprétations, extrapolations, opinions et transpositions - entraînement à la lecture autonome - entraînement phonétique - lecture expressive, théâtralisation
TECHNIQUES	<ul style="list-style-type: none"> - survol (<i>skimming</i>) - repérage d'indices permettant la construction d'hypothèses sur le sens (mise en place de procédures d'anticipation) - repérage d'éléments paratextuels (chiffres, italiques, typographie, disposition, majuscules, dates, schémas...) permettant de définir la situation de communication 	<ul style="list-style-type: none"> - balayages successifs (<i>scanning</i>) - repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée - relectures partielles lentes et attentives 	<ul style="list-style-type: none"> - lecture détaillée plus ou moins lente - lecture intégrale exhaustive - relectures partielles lentes et attentives par ensembles suivis pertinents - lecture à haute voix

Tableau 3 (Puren et al. 1998 :123)

Par suite à ce tableau, nous pouvons généraliser les types de lecture adoptés en classe de langue comme « lecture globale » et « lecture sélective ».

À propos de la compréhension écrite, les didacticiens des langues étrangères font le point sur la lecture au sens du texte depuis une vingtaine d'années.

« (...) la lecture s'appuie sur l'information que le lecteur reçoit par son système de vision et sur l'information déjà disponible dans sa tête, dans sa structure cognitive » (Smith dans Boyer et al. 1990 : 132-133). Cette remarque indique que lire nécessite sans doute une « activité du lecteur qui transforme des éléments, des "détails" du texte en indices signifiants et qui, en les rassemblant, élabore une ou des hypothèses de sens » et, dans cet objectif, l'importance de **la lecture méthodique** qui affirme le fait de « construire peu à peu un sens » est incontestable. (Descotes et al. 1995 : 9)

La lecture méthodique (LM désormais) suppose une observation attentive et systématique du texte. Elle est d'une part une lecture réfléchie où les savoirs linguistiques prennent une forme d'interprétation argumentée pour analyser le texte. Le fait d'une interprétation argumentée exige des lecteurs « la prise de notes » (qui va leur servir également dans l'expression écrite pour reproduire un texte).

La LM se divise en trois grandes phases :

1. « la *compréhension* » qui est la phase fondamentale où les retours en arrière dans le fil de la lecture en considérant l'élaboration d'attentes de lecture sont nécessaires. De fait, le processus de construction de sens fonctionne par « anticipation (prélèvement des indices, émission d'hypothèses) et validation » (Descotes et al. 1995 : 15).
2. « l'*interprétation* », le second degré qui nécessite une lecture analytique. « [...] elle part d'un sens construit par la lecture pour émettre des hypothèses sur le processus de la construction » (Descotes et al. 1995 : 15). La phase d'interprétation étant aussi l'étude de l'enrichissement conduit le lecteur à de nouvelles lectures.
3. « la mise en *perspective* historique et *culturelle* » ; Descotes définit la réalisation culturelle comme « la phase de stabilisation et de fixation des sens construits et des

savoirs nécessaires à leur construction [lecture] et à leur explication [étude] ». Pour faire la fixation dans cette troisième phase qui est « à la fois terminale et initiale », il convient de mettre en rapport le texte avec « d'autres expériences de lecture et avec des éléments extérieurs à l'œuvre » (Descotes et al. 1995 : 16).

Si nous partons de l'observation que « l'apprenant a déjà des habitudes de lecture dans sa langue maternelle » (Boyer et al. 1990 : 131), il convient d'admettre que chaque lecteur (apprenant) a une certaine « capacité de saisie globale, d'anticipation, de précision et de stockage des informations » (Moirand 1979 : 20). Il est donc capable de mettre en route la première phase fondamentale de la LM, la *compréhension*, au cas où les relations entre les savoirs linguistiques et la saisie globale seraient en harmonie.

Le profit de la LM dans l'apprentissage, c'est qu'elle permet aux apprenants de s'approprier des savoirs et des savoir-faire, en d'autres termes, « de faire en sorte que la construction de sens rende nécessaire et possible la construction de nouveaux savoirs » (Descotes et al. 1995 : 20). Aussi assure la LM une compréhension pertinente pour l'acquisition de la compréhension écrite dans l'apprentissage du FLE.

Les cinq règles fondamentales pour mettre en œuvre la construction des apprentissages avec la LM sont précisées par Descotes (et al.) comme suit :

1. prioritairement, l'enseignant s'impose « de bien cerner les objets d'apprentissage et de les formuler en terme d'objectifs à atteindre ».
2. il convient de permettre aux apprenants de « mobiliser des compétences et des savoirs "déjà-là" et de les investir dans une première expérience de lecture ». En effet toute LM « se doit de partir de l'analyse des diverses performances interprétatives » des apprenants. L'enseignant doit apprécier leurs performances sans perdre de vue l'objectif à atteindre ;
3. l'enseignant doit être prêt à confronter aux problèmes d'interprétation des apprenants pour « les amener à dépasser leurs représentations et [...] leur savoirs anciens et à en construire de nouveaux ou de plus sûrs » (Descotes et al. 1995 : 21) ;

4. cette phase consiste à la structuration des savoirs construits par des situations de lecture et d'étude didactique. Il s'agit là « de passer de la découverte et de l'utilisation empirique d'une notion à sa conceptualisation » ;

5. les dernières phases, "maîtrise" et "transfert" « concernent l'utilisation des acquis dans des situations différentes » (Descotes et al. 1995 : 21).

Quant à l'évaluation des acquisitions dans l'apprentissage, outre qu'elle est liée à l'aptitude de l'apprenant à utiliser ses savoirs acquis, elle est influencée par le guidage de l'enseignant sur le choix des repérages des apprenants pour reconstruire le sens.

À partir des années 1980, l'analyse de la production et de la compréhension (analyses de discours, pragmatique, théories de l'énonciation, etc.) occupent, pour les enseignants, une des premières places au niveau de la didactique des langues.

Apprendre aux apprenants les savoirs textuels, en d'autres termes, la maîtrise des divers types de texte et de lecture aide les apprenants à comprendre un texte, mais aussi à fournir des instruments d'analyse pour réinvestir dans le but de les rendre autonomes. Afin d'orienter l'apprenant vers la construction du sens, on peut distinguer les indices caractéristiques des types textuels.

L'acquisition des stratégies de compréhension signifie pour les apprenants le fait de savoir lire méthodiquement les textes. C'est une perception du texte comme un support d'exercices qui ouvre la voie d'analyse textuelle et narratologique à l'apprenant. Dans l'apprentissage du FLE, les enseignants peuvent suivre la démarche de la LM en conseillant aux apprenants de remplir certains schémas par rapport au type de texte, ce qui faciliterait l'accès au sens. Nous révélons ces schémas possibles qui permettent aux analyses textuelles, et qui peuvent être adoptés par l'enseignant (ou l'apprenant) au cours des études de lecture-compréhension comme suit :

La démarche d'une LM peut être orientée par l'enseignant en donnant aux apprenants les tableaux d'analyses qui interrogent le texte. D'ailleurs, le lecteur-apprenant peut également guider sa propre lecture par la prise de notes.

Avant d'exemplifier ces possibilités d'analyse (v. 3.6.), il convient d'examiner le processus cognitif de la compréhension écrite qui sera traitée dans le chapitre suivant.

4. DE LA COMPRÉHENSION À L'EXPRESSION ÉCRITE DANS LE FLE

Dans une langue étrangère, ici le FLE, c'est le repérage et l'interprétation des indices linguistiques du texte renvoyant à certains composants de base d'une situation d'écrit qui aide l'apprenant à accéder au sens. En effet, plus l'apprenant multipliera et variera ses lectures, plus il aura la capacité à comprendre la structure et la signification des textes relevant de différents types.

4.1. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE DANS LE FLE : LA SITUATION DE LECTURE

L'accès au sens de l'écrit dans l'acquisition de la compétence de lecture en langue étrangère, le FLE, est prioritairement lié aux habiletés de comprendre un énoncé qui « consiste essentiellement à en anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation » (Lentin dans Boyer et al. 1990 : 137). Moirand définit l'acte de compréhension par la phrase suivante : « comprendre, c'est produire de la signification », dans son *Enseigner à Communiquer* (Boyer et al. 1990 : 137).

C'est la compétence discursive englobant les deux compétences, "communicationnelle" et "textuelle" qui est la plus suggérée par les nouvelles méthodologies. Dans une approche éclectique pour l'enseignement de FLE, «... la *compétence discursive* des sujets est, à la fois, constituée par une *compétence communicationnelle* et par une *compétence textuelle* ».

Et, l'expression écrite est étroitement liée à la compétence textuelle « qui permet d'enchaîner syntaxiquement des phrases et sémantiquement des propositions adaptées à des situations pragmatiques spécifiques » (Adam 1985 : 39).

4.1.1. La compétence de communication

« L'enseignement d'une langue étrangère vise dans tous les cas un objectif capital, celui de faire acquérir une **compétence de communication** » (Cuq et Gruca 2003 : 150) dont les composantes sont abordées par Moirand comme suit :

- la composante *linguistique*, « la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages » ;
- la composante *discursive*, « la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication » ;
- la composante *référentielle* qui concerne, de manière générale, la connaissance des domaines d'expérience et de référence » ;
- la composante *socioculturelle* qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction » (Moirand dans Cuq et Gruca 2003 : 150-151)

Il s'ensuit que la compétence de communication se situe depuis une trentaine d'années au centre de la didactique des langues et demande une acquisition de deux canaux différents [**écrit** et **oral**] et deux manières différentes [**compréhension** et **expression**]. La relation entre la compréhension et l'expression par le canal écrit dans l'acquisition du FLE, constitue notre objet d'étude.

4.1.2. La communication orale et la communication écrite

L'acte de communication comprend six facteurs dont Jakobson distingue sous forme d'un schéma (voir 1.3.1.3.) où « l'émetteur [1] envoie au récepteur [2] un message [3] en utilisant un code [4], dans un contexte [5] donné, par l'intermédiaire d'un canal [6] » (Robert 2002 : 28).

Dans cette conception, la communication *orale* où l'émetteur et le récepteur sont les interlocuteurs qui partagent une même situation d'énonciation en employant le code

oral. Ce type de communication peut impliquer des vérifications et des précisions réciproques (appuyées sur les signes extralinguistiques) sur le message transmis.

Contrairement à la communication orale, dans la communication *écrite*, les interlocuteurs qui emploient le code écrit se trouvent dans des différentes situations d'énonciation.

Vu que l'auteur convient à l'émetteur et le lecteur convient au récepteur dans le schéma de communication de Jakobson, l'acte de lire est en fait une sorte d'interaction dont les parts sont l'auteur, le message et le lecteur utilisant le code écrit. Il nous faut souligner que lors de cette interaction actualisée entre l'émetteur-auteur et le récepteur-lecteur, la chance de capter des indices *extra-linguistiques* (comme mimiques, intonations ou gestes) manque au locuteur.

Par ailleurs, pour comprendre le texte, le lecteur a quelques indices paralinguistiques (mise en page, caractères...) et paratextuels (nom de l'auteur, titre, édition, genre textuel) à part son contenu linguistique. Alors, il ne lui reste qu'à concrétiser les détails du texte, par l'intermédiaire des significations potentielles. Il nous faut admettre quand même que saisir la pensée d'autrui dans la communication écrite est d'une certaine manière plus accessible que la communication orale. Effectivement, elle permet de documenter sur le texte, revenant en arrière, lisant et relisant. Le passage de la lecture à l'écriture pour l'apprenant ne s'actualise qu'en réunissant la compétence linguistique et la compétence communicative.

Étant donné que « la lecture est un parcours qui ne se limite pas à l'enchaînement des lettres, de gauche à droite et de haut en bas (...) mais qui disjoint le continu et rassemble l'éloigné » (Todorov dans Descotes 1989 : 130), elle nécessite un processus cognitif.

La didactisation de l'écrit renouvelée avec l'AC a permis de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et des situations de lecture. La lecture dont nous venons d'étudier la démarche sous les deux titres précédents, prend la dimension essentielle. La méthodologie contemporaine de la lecture accordant de l'importance à la

réception des différents types de texte qui impliquent des diverses situations de communication, fait des progrès.

4.1.3. La lecture au sens

Autant le lecteur lit, autant il acquiert une capacité de comprendre et d'interpréter, parce que l'habitude de lecture devient de plus en plus une habileté pour analyser le contenu du texte écrit. À cette différence que la lecture renforce visuellement la connaissance théorique des règles syntaxiques du lecteur, en lui permettant par exemple de comprendre la logique des connecteurs ou des indicateurs temporels qui assurent la cohésion textuelle. Cet appui visuel donne accès à l'emploi correct de la langue, lors du passage de la compréhension à l'expression écrite.

Il convient alors d'évaluer les compétences en lecture chez les apprenants du FLE pour les aider à la transition à l'expression écrite.

4.1.3.1. La compétence de lecture

La production ou la reproduction de l'écrit exige tout d'abord l'aptitude d'analyse qui est nommée par Moirand "la compétence de lecture" qui repose sur "une triple compétences" en langue étrangère :

- la compétence *linguistique* qui relève « des modèles syntactico-sémantiques de la langue » ;
- la compétence *discursive* qui repose sur « la reconnaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) » ;
- la connaissance des références extra-linguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio-culturel et la perception "cultivée" que l'on a du monde) » (Moirand 1979 : 22).

Moirand y ajoute que cette compétence est identique à « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter de manière autonome » (Moirand 1979 : 22).

La compétence de lecture permet donc au lecteur de connaître à la fois ses capacités intellectuelles et d'accéder à l'essence du texte, de le questionner et de le commenter.

La production libre d'un texte ou la reproduction du texte prend la source de ces interprétations du récepteur/lecteur. La production du texte est donc liée à la capacité de la digestion (absorption) et de la transformation (application) de l'apprenant de ce qui est retenu pendant la lecture.

On voit par là que la performance en écriture dépend de la compétence de lecture. Il faut admettre que l'acquisition et l'évaluation des deux compétences obligent à surmonter les difficultés similaires.

Le Ministère de l'Éducation Nationale Français hiérarchise les compétences de lecture conformément aux élèves de français langue maternelle (FLM) à onze ans, en trois blocs :

1. Compétences de base : saisir l'information explicite de l'écrit	Comprendre de qui ou de quoi on parle. Tirer des informations ponctuelles d'un écrit. Maîtriser l'ordre alphabétique.
2. Compétences approfondies : reconstituer l'organisation de l'explicite	Retrouver les enchaînements de l'écrit : - l'enchaînement de causalité, - l'enchaînement chronologique, - l'enchaînement référentiel. Maîtriser les règles principales du code écrit : - les accords, - les types de phrases, - les formes verbales. Utiliser les sources du contexte : - déjouer les effets de la polysémie.
3. Compétences remarquables : découvrir l'implicite d'un texte	Mettre en relation deux informations. Dégager le présupposé d'un énoncé. Dégager du contexte le sens d'un mot inconnu.

[Tableau 4] (dans Tagliante 2001 : 122)

D'après cette hiérarchie, celui « qui atteint les compétences remarquables “ sait lire ” » (Tagliante 2001 : 122). Ce tableau envisagé pour les apprenants de la langue maternelle est aussi bien applicable pour les apprenants d'une langue étrangère (FLE), avec quelques changements.

Certes, à priori, une bonne motivation est nécessaire pour donner de l'envie de lire aux apprenants dans l'apprentissage de lecture en langue étrangère, auprès d'un apprentissage de stratégies de lecture.

Il nous faut évoquer pour terminer que ce qui influe sur la compétence de lecture des apprenants en classe de langue ne constitue pas des pièges dans le choix des mots ou des règles syntaxiques / orthographiques méconnus, mais en vérité c'est l'attente de « la compréhension immédiate du texte » (chaque mot et chaque détail). Pour résoudre ce problème, l'apprenant doit être un lecteur actif qui ne s'arrête pas sur des mots qu'il ne comprend pas. En effet, grâce aux travaux d'Émile Javal, « l'œil n'a pas besoin de voir toutes les lettres d'un mot ou tous les mots d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot ou cette phrase » (Tagliante 2001 : 124)

Et ce qui oriente l'apprenant lors du processus d'écriture est d'ailleurs sa compétence de lecture.

4.1.3.2. Le processus cognitif en lecture de texte

Les trois difficultés des compétences écrites, « l'orthographe, la grammaire et le choix de mots » constituent les facteurs principaux à surmonter tant à l'expression écrite qu'à la compréhension écrite. La reconnaissance de l'orthographe rend la lecture plus aisée et celle de la grammaire facilite à comprendre la cohésion textuelle. Dans la mesure où les deux premières sont réglées, il est possible d'échapper aux malentendus centrés sur le choix de mots et qui influent sur les sens et les valeurs des énoncés à traiter d'un texte pendant la lecture.

En 1993, le Conseil de l'Europe explicite l'activité de compréhension écrite comme suit : « On peut dire que lire est une activité extrêmement complexe, qui comprend un travail physique de l'œil, la fabrication de sens à partir des données matérielles perçues, le stockage d'informations à court terme et à long terme et leur intégration aux connaissances antérieures » (Conseil de l'Europe 2000 : 248).

Puis, il déclare en 2000 les cinq aptitudes de l'action de lire ; « percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles), reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques), identifier le message (aptitudes linguistiques), comprendre le message (aptitudes sémantiques), interpréter le message (aptitudes cognitives) » (Conseil de l'Europe 2000 : 248).

Les retours aux lectures supposent que les aptitudes *linguistiques, sémantiques* et *cognitives* qui se rapportent le message, suffisent au lecteur pour d'une part reconstruire le sens et, d'effectuer le passage de la compréhension à l'expression, de l'autre.

Une bonne compréhension exige la motivation et la concentration dans la langue écrite étant plus détaillée qu'à l'oral. Pour la reconstruction du sens, le lecteur doit agir mentalement même s'il est à l'état d'un receveur passif se trouvant hors de la situation de communication. Son statut prend une position active au cas où il impliquerait des *hypothèses* et de *prévisions* pendant la lecture. Ces effets lors du processus de compréhension sont dénotés par Moirand comme suit :

- « Tout d'abord, sa lecture correspond au **projet** qu'il avait : comme il ne lit pas n'importe quoi, il fait des hypothèses globales sur le contenu du texte, hypothèse renforcée par la forme d'un document et de son support, par les titres et les illustrations ou les graphiques, etc. ;
- ensuite, au fur et à mesure de sa lecture, des hypothèses plus fines, et plus élaborées, d'ordre sémantique principalement, interviennent pour l'aider à **reconstruire** le(s) sens du texte ; la poursuite de sa lecture entraîne la confirmation ou l'infirmité des hypothèses antérieures et l'amène à en formuler de nouvelles ;
- enfin, outre les hypothèses d'ordre sémantique (et / ou pragmatique), entrent en jeu des **prévisions** découlant des modèles syntactico-sémantiques de la langue de référence du texte (et des schémas d'organisation textuelle) : *d'une part* appelle un *d'autre part* ; *non seulement* annonce souvent un *mais encore* ; *cette hypothèse* renvoie à un paragraphe antérieur, etc. Il s'agit là d'hypothèses d'ordre formel – et nous préférons les distinguer des précédentes en leur réservant le terme prévisions– qui montrent l'importance, dans le processus, de lecture, du repérage et de l'identification des modèles linguistiques » Moirand (1979 : 21).

Le processus de compréhension d'un texte, la plus fondamentale est donc de fabriquer d'hypothèses ; celles en rapport avec le *support* de lecture, celles *globales* sur le contenu du texte, celles plus *fines* et plus élaborées d'ordre sémantique et d'ordre formel.

L'aptitude de saisir la structure du texte ou de reconnaître sa typologie aide l'accès au sens (voir 3.6.). « Quel niveau d'analyse à quel type de texte ? » ; l'équipe des Journées Internationales d'Analyse Statistique des Données Textuelles (2000 : 5^e) discute ce sujet.

Dans cette lignée, nous avons déjà proposé de faire acquérir aux apprenants des schémas formels consignés [*schémas de communication, focalisation, actantiel, énonciatif, quinaire, narratif, argumentatif, des actes de langage, des champs lexicaux*] qui actualisent l'horizon d'attente au lecteur. Ainsi l'apprenant peut distinguer ce qu'il va chercher dans certains types de texte. Autrement dit, on ne lit pas un texte littéraire de la même manière qu'un texte publicitaire ou politique.

En somme, la compréhension écrite qui est « un effort déployé pour reconstruire du sens, pour analyser tous les éléments qui construisent un texte » (Korkut 2004 : 85) constitue la condition essentielle pour passer de la compréhension à l'expression écrite.

4.1.3.3. Les stratégies de lecture en classe de langue

Nous avons déjà initiée aux types de lectures (v. 3.5.) dans le cadre de la perception de l'écrit où certaines stratégies de lecture sont citées. Pour le développer, nous reprenons que la lecture est classée par rapport aux stratégies de lecture. “La nature du texte”, “l'objectif individuel du lecteur”, “l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir” constituent les points de départ de cette classification.

Ces stratégies de lecture qui sont généralement divisées en cinq, “le *repérage* / l'*écrémage* / le *survol* / l'*approfondissement* / la *lecture de loisir* ”, sont initiées par Tagliante (2001 : 126, 127) comme suit :

Quelle stratégie que s'approprie le lecteur-apprenant, la lecture en langue étrangère a une fonction clé lors du passage de la compréhension à l'expression écrite.

En effet, comme le distinguent Boyer et al. (1990 : 121), « l'écrit n'est pas comme l'est la parole une réalité fuyante et volatile ». Ce qu'on perçoit par les yeux est bien plus

tenable que par les oreilles. Le texte écrit permet donc tout processus mental (réfléchir, repérer, comparer, analyser, mémoriser, etc.) au lecteur en relisant pour mieux examiner le texte. Et cela conduit le lecteur à pratiquer la langue dont il a vu l'usage. L'observation du lexique et de l'articulation particulière des phrases dans le texte constitue le point de départ de cette pratique.

Alors on peut considérer les textes écrits comme un moyen de pratique des connaissances théoriques. Dans cette lignée, dans la classe de langue, nous pouvons user les différents types de texte dont le lexique, la grammaire, l'articulation varient en fonction de caractéristiques de chacun.

L'apprenant peut percevoir l'usage grammatical et lexical du système de langue par l'intermédiaire de ses repères individuels ou par l'orientation de l'enseignant. Il est possible de renforcer ce qui va être acquis ou ceux qui vont acquérir par la lecture des textes variés en fonction des caractéristiques des types dominants.

Daunay et Denizot soutiennent l'*interaction lecture - écriture* qui trouve une place considérable dans les recherches contemporaines, par ces lignes : « lecture et écriture sont associées dans des travaux de réécriture qui contribuent à une meilleure compréhension des textes ». La définition de l'exercice au baccalauréat insiste également sur la lecture : « L'écriture d'invention contribue, elle aussi, à tester l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte [...]. L'exercice se fonde, comme les deux autres, sur une lecture intelligente et sensible du corpus, et exige du candidat qu'il se soit approprié la spécificité des textes dont il dispose (langue, style, pensée), afin d'être capable de les reproduire, de les prolonger, de s'en démarquer ou de les critiquer » (Daunay et Denizot 2003 : 85, 86).

En bref, la lecture joue un rôle fondamental dans l'écriture d'invention en donnant la possibilité de « retours sur lectures ».

4.1.4. Les types d'exercices et d'activités pour la compréhension écrite (CÉ) dans le FLE

Il va sans dire que les exercices et activités utilisés en classe de langue doivent être choisis en tenant compte du niveau de langue et de bagage culturel des apprenants.

« Lorsque Eco parle de coopération du lecteur, il veut dire que le lecteur comble les vides du texte où tout n'est pas dit explicitement, et ceci à l'aide de son encyclopédie » (Cicurel 1995 : 34). Nous référons ce renvoi « encyclopédie » à son bagage socio-culturel parmi la triple compétence de lecture (v. 4.2.1.).

Il faut préciser que le lecteur peut avoir besoin d'aide pour combler ces vides ou même parfois pour les remarquer, en cas d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la composante socio-culturelle de la compétence de communication (v. 4.1.) est mieux acquise lors des cours de langues étrangères.

La méthodologie connue sous le nom d'*approche globale des textes écrits* initiée par « Moirand et Lehmann » s'est diffusée vers le milieu des années 70. Cicurel expose quatre principes de base contenue dans cette approche :

- « commencer par une phase d'observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa typographie) pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître son genre, l'émetteur, le récepteur ;
- pour initier la compréhension, s'appuyer sur des repérages successifs (*qui, quoi, quand, où*, les articulateurs, les reprises d'un terme ou ses parasyonymes, les contextes, etc.) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre ;
- partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves-lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire par paliers les zones d'opacité ;
- donner des consignes de lecture qui ont un double effet : l'étudiant est actif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique et secondement la consigne construit la compréhension en guidant le lecteur » (Cicurel 1991 : 15).

Dans cette conception, l'enseignant donne des consignes regroupées en trois catégories :

1. Une **demande de lire** : l'enseignant oriente l'apprenant à une stratégie de lecture (citée au 4.2.3.) selon l'objectif visé. « Si l'objet prioritaire est de comprendre le sens, l'oralisation ne fera que retarder la compréhension » (Cicurel 1991 : 55),

2. Une **demande de faire** : l'enseignant demande de repérer un élément, de le localiser dans le texte et cette demande « est toujours précédée d'une recherche de la part de l'apprenant »,
3. Une **demande de dire** (pour notre étude, par *écrit*) : du côté de l'enseignant, c'est l'occasion d'essayer de mesurer la compréhension, en effet cette consigne suit la saisie de lecture-recherche de l'apprenant (Cicurel 1991 : 55).

Si nous considérons les activités cognitives globales, les travaux de Moirand, Cicurel et Puren sont à souligner. Pour les débuts de l'apprentissage, Moirand trouve convenable les fiches-consignes aux choix qui suffisent à parcourir le texte (1979 : 49). Quant aux exercices plus avancés, les types de consignes et les activités cognitives présentent une diversité remarquable.

L'acte de lire n'est pas limité par « le décodage d'unités de lexique, mais la construction active du sujet lisant », comme le soulignait Smith (dans Cicurel 1991 : 34). Cette construction est appuyée par les activités proposées dans le tableau cité à la page suivante qui cherchent à emmener les apprenants à la compréhension entière dans la lecture des divers types de texte.

Par suite à ces activités concernant les types de texte et qui sont regroupées en fonction des documents écrits en usage en classe de langue, nous avons indiqué les consignes de lecture sous forme d'un tableau, [Tableau 5], dont les sous-titres sont décrits par Cicurel (1991 : 57, 58) :

1. **Reconnaître** ; on établit le lien avec les connaissances antérieures, pour présenter la nouvelle zone inconnue.
2. **Deviner / anticiper / faire des hypothèses** ; l'apprenant fait des propositions sur le sens d'un mot, sur la suite du texte, sur sa fonction, son usage. Le lecteur compare ensuite les hypothèses qu'il a faites et les données du texte.
3. **Localiser / sélectionner / suivre l'information** ; l'apprenant cherche des éléments spécifiques, lisant par la stratégie de balayage.
4. **Hiérarchiser / classer** ; le lecteur ayant sélectionné des éléments, les regroupe et les classe pour une lecture ultérieure.
5. **Établir des rapports** ; l'apprenant cherche à trouver un lien lexical, logique, argumentatif (...) entre les différents éléments.

6. Rapporter à soi / interpréter ; l'apprenant donne son opinion, attribue un sens au texte lu. Cette activité cognitive exige la considération et le respect aux expériences personnelles et aux interprétations.

7. Synthétiser ; l'apprenant fait une synthèse du texte pour laquelle l'enseignant l'encourage à trouver l'idée principale.

8. Observer ; l'accès au sens n'est pas simplement l'acte de lire, il doit être orienté par un apprenant-observateur.

9. Vérifier la compréhension ; l'apprenant questionne ses hypothèses pour vérifier s'il a bien compris le texte.

1. Reconnaître	2. Deviner / anticiper / faire des hypothèses.	3. Localiser / sélectionner / suivre l'information
<p>Où avez-vous vu ce document ?</p> <p>Relevez ce que vous connaissez (lieux, noms propres).</p> <p>Pouvez-vous reconnaître les termes qui contiennent telle racine ?</p>	<p>D'après le titre, de quoi va parler l'article ?</p> <p>Regardez la présentation ; quelle information donne-t-elle sur le texte ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous permet de comprendre le sens... ?</p> <p>On vous propose de lire deux histoires dont voici le titre..., imaginez le contenu.</p> <p>Lisez le texte et comparez avec ce que vous aviez imaginé.</p> <p>Êtes-vous étonné ? pourquoi ?</p>	<p>Repérez le personnage principal chaque fois qu'il apparaît.</p> <p>Trouvez les 5 mots qui expriment que la situation est comique.</p> <p>Relevez les expressions qui montrent l'attitude de X.</p> <p>Cherchez les mots qui donnent une indication temporelle.</p> <p>Faites la liste des expressions qui disent le désaccord du scripteur.</p>
4. Hiérarchiser / classer	5. Établir des rapports	6. Rapporter à soi / interpréter
<p>Rétablissez l'ordre des séquences.</p> <p>Grouper les mots qui évoquent la colère ; classez-les par degré d'intensité.</p> <p>Quel est parmi les mots suivants celui qui caractérise le mieux le personnage ?</p> <p>Voici une liste d'adjectifs ; quels sont ceux qui appartiennent à tel modèle ?</p>	<p>Voici deux articles sur un même thème ; cherchez les ressemblances et les dissemblances.</p> <p>Trouvez les éléments correspondants dans le chapeau et le dernier paragraphe.</p> <p>Cherchez les mots qui ont même sens.</p>	<p>Est-ce ceci vous est arrivé ?</p> <p>Qu'en pensez-vous ?</p> <p>Notez ce qui est difficile pour vous.</p> <p>Avez-vous envie de partir dans ce pays (vanté par une réclame...) ?</p> <p>Quelle signification donnez-vous à ce récit ?</p>
7. Synthétiser	8. Observer	9. Vérifier la compréhension
<p>Quel est le thème principal ?</p> <p>Donnez un titre aux paragraphes.</p> <p>De quel acte de parole s'agit-il ?</p> <p>Racontez en quelques</p>	<p>Que voyez-vous en premier ?</p> <p>Quels sont les éléments « hétérogènes » (citations, caractères gras...).</p> <p>Regardez le texte sans le lire ; qu'est-ce qui vous frappe ?</p>	<p>Reliez les termes qui, sur les deux listes ont le même sens.</p> <p>Que veut dire tel mot ?</p> <p>Quelle est la signification de ce texte ?</p> <p>Qu'est-ce qui fait peur au personnage ?</p>

[Tableau 5] (Cicurel 1991 : 57-58)

Ces neuf actes accompagnés de consignes et de questions au service de la compréhension écrite nous serviront de référence pour la suite de notre travail.

4.2. L'EXPRESSION ÉCRITE (EÉ) EN FLE : LA SITUATION D'ÉCRIT

Une bonne maîtrise de la compréhension écrite doit être complétée par la production écrite en langue étrangère. Il est donc important de faire acquérir à l'apprenant de diverses situations d'écrit qui lui permettront de s'exprimer correctement par la langue écrite. Sans doute, l'apprenant doit être auparavant doté des qualités, telles la capacité de communication, les connaissances culturelles et sociales et avant tout, une maîtrise satisfaisante de la langue étrangère en question. Il est nécessaire pour l'apprenant de maîtriser l'expression écrite et ceci, à partir des documents écrits et des situations précises. Comme on le voit, la capacité à produire de l'écrit en langue étrangère se montre prioritaire, pour l'apprenant.

L'apprentissage de l'écrit, « c'est apprendre / enseigner à communiquer par et avec l'écrit, apprendre / enseigner à **produire**, à interpréter n'importe quel document écrit », souligne Moirand (1990 : 9-10).

Mais la réussite de cette démarche dépend largement des capacités et des stratégies de reproduction des apprenants. Dans ce cas-là l'apprenant, pour produire comme il faut, de manière efficace, doit aussi avoir un bon bagage linguistique en rapport avec les diverses étapes de la production par écrit. Par exemple : suivant le fait qu'il expose, décrit, définit, démontre ou explique un fait ou une chose, il est dans son intérêt d'employer les mots, les termes, les expressions qu'il a appris lors de ses activités de lecture.

À part cela, il doit connaître les règles de la présentation des faits, de manière à justifier ses arguments et ses hypothèses.

4.2.1. L'acquisition de la compétence d'EE

L'acquisition de la compétence d'EE est un processus qui exige beaucoup d'efforts de la part de l'enseignant et des apprenants. En premier lieu, l'enseignant doit être conscient de la difficulté de la tâche à accomplir, doit sensibiliser l'apprenant au travail sur la phrase.

En effet, l'apprenant commence à former les phrases ou des petits résumés simples ; puis il va passer progressivement de la phrase au paragraphe et au texte en formant toute la structure et la logique du texte.

Pendant la reconstruction du sens et la reproduction du texte, soit avec ou sans guide de l'enseignant, les points les plus remarquables pour l'apprenant dans le texte de lecture, c'est du repérage des *connecteurs* en fonction de la typologie textuelle ainsi que des *déictiques*, agents de communication, locuteur, allocutaire, lieu et temps spécifiques lesquels font partie du domaine de la **cohérence** ; et, la *combinaison* des phrases entre elles grâce aux *articulateurs* et aux agents de *répétition (anaphore-cataphore)* qui forment l'ensemble textuel et qui concernent le domaine de la **cohésion**.

Puisque le destinataire n'est pas présent comme à l'oral, dans la situation de communication à la production écrite, le destinataire n'arrive pas à relever les caractéristiques de l'oral, les intonations, les gestes et les mimiques qui manquent à l'écrit, mais ces éléments sont plus ou moins substitués à ces moyens « des *punctuations* ». Par conséquent, l'apprenant s'engage à bien interpréter ce système de signes qui sert à indiquer les divisions du texte en portant certains rapports syntaxiques.

Pour mener à bien cette activité d'expression écrite, il faut aussi que l'apprenant soit attentif lors de ses lectures, prenne des notes et les approprie, produise des phrases avec ses propres mots et usages.

4.2.2. L'usage des divers types de textes dans l'apprentissage de l'EE

L'emploi de différents types de textes à savoir narratif, explicatif, injonctif, informatif, argumentatif, descriptif, poétique, discursif, est valorisé notamment dans l'AC quant à

l'apprentissage des langues étrangères. Ceci a créé aussi un avantage pour l'apprentissage de l'ÉÉ puisque la diversité des textes offre à l'apprenant des situations de communication concrètes, contrairement à des méthodologies traditionnelles qui prévoyaient des situations fictives.

En d'autres termes ; « reportages, comptes rendus, souvenirs, discours, passages de guides touristiques, passages de récits de voyage, nouvelles de presse, ouvrages et articles spécialisés, bulletins d'information, dépêches d'agence, télégrammes, petites annonces, poésies, théâtre, courrier personnel, notices, modes d'emploi, recettes de cuisine » s'ajoutent aux « récits romanesques et passages de romans » privilégiés dans les MT et MD, et aux « dialogues inventés » privilégiés dans la MAO.

Nous avons déjà indiqué les types de textes, de lectures et leurs emplois dans la classe de langue (v. 3.4 ; 3.5 ; 3.7), suivant l'approche d'Adam et de Tagliante.

Pour chaque type dominant d'un texte (à part ceux de *conversationnel (discursif)* et *rhétorique*) une stratégie de détermination lors de la lecture, Tagliante donne l'usage des mots et des structures de base dans l'apprentissage de l'ÉÉ (2001 : 131).

Au cours de la lecture d'un texte dominant *narratif* qui est construit sur un axe temporel, le lecteur constate l'usage des indicateurs temporels et le lexique de caractérisation des personnages, des lieux et des moments. Donc, la lecture des textes narratifs peut être convenable pour apprendre des combinaisons temporelles dans le FLE.

Dans un texte à dominante *informative* qui présente des informations d'intérêt général ou particulier, le lecteur repère les mots de liaison (les connecteurs logiques) et de structuration.

Lors de la lecture d'un texte à dominante *explicative* qui propose une réponse ou une solution à une question formulée explicitement ou implicitement, le lecteur remarque les connecteurs de commentaire et les articulateurs chronologiques. La lecture des textes

informatifs et explicatifs peut rendre plus compréhensible pour le lecteur l'usage des pronoms personnels, des relatifs et des démonstratifs.

La lecture d'un texte à dominante *injonctive* qui donne des conseils ou des ordres, permet au lecteur de voir l'usage des indicateurs d'ordre des actions, des impératifs et de connaître les verbes d'obligation. Par exemple, les tournures impersonnelles peuvent être présentées à l'apprenant par le support de ce type de texte.

La lecture d'un texte à dominante *argumentative* conduit le lecteur à apprendre l'usage des indicateurs d'ordre des idées pour les employer dans ses propres écritures. Le lecteur peut relever les articulateurs qui indiquent la certitude, l'opposition, la restriction, l'alternative ou l'illustration qui lui serviront à développer des arguments, à exprimer les relations de cause-conséquence entre ces arguments, par écrit.

Dans le texte dominant *descriptif*, le lecteur traite la mise en oeuvre des indicateurs temporels et spatiaux au sein du lexique de caractérisation des objets, des lieux et des personnages. Les adjectifs, les substantifs de qualité et de quantité, les prépositions de lieu peuvent être appris par la lecture de textes descriptifs dans le FLE.

Quant à deux derniers types de texte, *conversationnel (discursif)* et *rhétorique*, le premier privilégie l'usage courant (questionner, s'excuser, remercier, menacer, nier, promettre, etc.) alors que le deuxième porte sur les techniques de la mise en oeuvre des moyens d'expression (le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton, la maxime, le graffiti et toute pratique du titre). Ces deux types de texte permettent aux apprenants de se doter d'une certaine compétence discursive et littéraire.

4.2.3. Processus d'écriture

Moirand explicite les fonctions des textes et des documents en classe de langue étrangère comme suit : « (...) l'apprenant ne peut recréer la langue étrangère à partir de rien – est l'apport de données langagières, c'est-à-dire l'utilisation des textes comme source d'éléments langagiers nouveaux à faire acquérir par l'apprenant : intonation,

phonèmes, actes de parole, structures grammaticales, lexique, organisation textuelle, etc. (Moirand 1979 : 93)

Il en résulte qu'au fur et à mesure de ses lectures, l'apprenant sera apte à s'exprimer à l'écrit. Toutefois, une activité pré-expression écrite s'impose avant de passer à l'EÉ. Afin de la réaliser, Tagliante propose trois étapes dont chacune fait intervenir « des capacités intellectuelles distinctes » et permet de faire acquérir « des habitudes graphiques et automatismes » :

1^{er} étape : reconnaissance de formes orales connues et de leur représentation graphique, d'après un support enregistré ;

2^e étape : analyse, acquisition et conceptualisation de règles graphiques, toujours à l'aide d'un support enregistré ;

3^e étape : systématisation et application à des énoncés nouveaux, des règles acquises en étape 2.

L'expression écrite exige donc une certaine reconnaissance des règles grammaticales, morphologiques et syntaxiques. L'apprenant commence d'abord à formuler par des phrases simples, passer graduellement à la construction des paragraphes et finalement du texte. Il est recommandé aussi à l'apprenant de savoir distinguer les constantes du texte : les déictiques, les connecteurs, les indicateurs temporels et spatiaux, les répétitions sans les quelles on ne peut construire un ensemble cohérent.

4.2.4. Les types d'exercices et d'activités pour l'expression écrite (EÉ) dans le FLE

Les activités de production écrite à réaliser en classe de langue sont multiples et varient selon le moment, l'objectif et l'enseignant. Tagliante propose dans son ouvrage, *Classe de langue* (2001 : 55, 56) une dizaine de pratique de classe que nous présenterons sous forme d'un tableau :

1. L'écriture d'un message marqué sur un post-it	2. La reconstitution d'un message	3. La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances	4. La réponse à des sollicitations publicitaires	5. La rédaction d'une suite ou d'une amorce d'un récit
à partir d'une situation donnée, l'apprenant est appelé à trouver une note convenable.	on demande à l'apprenant de chercher à reconstituer un message incomplet ; partiellement effacés, tachés ou déchirés au préalable.	on fait rédiger à l'apprenant une carte postale ou une lettre à partir d'une situation précise tout en lui indiquant qu'il doit observer les règles de correspondance épistolaire.	dans cette activité l'apprenant formule des réponses de diverses sollicitations publicitaires telles que petites annonces, demandes d'abonnement aux informations périodiques sur les séjours touristiques, inscription à des activités culturelles, etc.	on demande à l'apprenant de compléter la suite d'un récit dont le début ou la fin est enlevé. Ce type de productions dites libres, développe les capacités créatrices de l'apprenant.
6. Les productions des messages personnels	7. Le récit de rêve	8. La présentation d'une personnalité	9. La rédaction d'articles de journaux	10. La rédaction de questions à poser
on fait rédiger à l'apprenant une demande réelle ou un besoin précis et on demande de les adresser à quelqu'un.	ce type de production libre vise également à développer les capacités créatrices de l'apprenant en lui demandant de composer un récit sur ce dont il rêve.	on fait rédiger à l'apprenant un passage qui présente une personne connue ou non, à partir de son CV, inversement, on peut aussi faire raconter sa vie à un apprenant pour qu'il rédige par la suite son CV.	c'est un niveau avancé pour les apprenants. Cette activité porte sur la rédaction d'un article de journaux à la manière d'un quotidien connu.	sur un sujet précis, on demande à l'apprenant de préparer un questionnaire.

[Tableau 6] (Tagliante 2001 : 55, 56)

Nous pouvons y ajouter un dernier titre « **11. Remplacer les formulaires** ». Comme on peut le constater, ces activités de classe constituent des modèles concrets qui inspireraient les enseignants. En effet, en fonction du public, du niveau et de l'objectif, il serait aisé de les enrichir et varier. Les activités de production / expression figurant dans le tableau ci-dessus permettent d'effectuer les opérations d'apprentissage suivantes que résume Moirand :

a. La reproduction, étape nécessaire pour la perception. C'est la première phase d'appropriation qui vise à la mise en place de nouvelles habitudes acquises par l'accès au sens.

b. La variation langagière, étape nécessaire pour réaliser les reformulations à partir des discours, en fonction de l'interaction sociale. Grâce à celle-ci, « on peut varier les éléments prosodiques (intonations), le point de vue énonciatif (point de départ de la

parole), les paramètres de la situation de communication (canal, registres...) » (Moirand 1979 : 111).

c. La créativité linguistique : Pour les apprenants, il s'agit de la capacité à combiner des énoncés, à en produire des nouveaux à partir du connu en fonction de nouvelles situations.

d. L'improvisation : Par les activités de diverses caractéristiques, l'apprenant s'entraîne à « réagir face à l'inattendu inhérent à toute situation de communication ».

e. La prise de parole et d'écriture et l'initiative : Les situations créées pour amener l'apprenant à établir un échange en classe.

f. La mémorisation, « On ne peut apprendre sans mettre en mémoire, quelle que soit la manière d'y parvenir » (Moirand 1979 : 111).

5. OBSERVATIONS ET APPLICATIONS SUR UN MANUEL DE FLE : *TAXI ! 3 (2004a)*

Nous avons remarqué (v. 2.3.5) qu'à partir des années 1970, l'objectif visé dans l'enseignement du FLE avait changé en France avec l'approche communicative : « arriver à une communication efficace s'adaptant aux besoins langagiers d'individus ». Cet objectif s'est lancé dans un ouvrage clé, *Un Niveau Seuil* en 1971, avec l'admission du Conseil de l'Europe comme la plus importante élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers. Notre corpus *Taxi! 3 (2004a)* s'avère conforme au but et aux principes de cet ouvrage.

5.1. EXERCICES DE CÉ ET D'ÉÉ DANS *TAXI ! 3 (2004a)*

L'ensemble et l'*Avant-propos* du manuel français, le niveau 3 de *Taxi! (2004a)*, prouvent que c'est une méthode élaborée par les critères du Conseil de l'Europe en fonction du modèle éducatif de référence en France pour tous les manuels de français depuis en 1996, conformant à la loi de juillet 1971, accordée par suite d'*Un Niveau Seuil*.

« Le niveau 3 de *Taxi! (2004a)* couvre environ 120 heures d'enseignement et s'adresse à un public de grands adolescents et d'adultes ayant suivi 200 heures d'apprentissage du français. Il suit les recommandations du niveau B1 du *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évolution des langues* et permet de se préparer aux épreuves A3 et A4 du DELF 1^{er} degré » (*Avant-propos Taxi! 3*).

Nous distinguons un nouvel usage (A3 et A4 du DELF 1^{er} degré), reconnu par le Conseil de l'Europe (en 1996), pour les niveaux d'apprenant, à la place des termes « débutant, intermédiaire et avancée », en vue de mieux déterminer les besoins langagiers.

Dans ses douze unités consacrées à l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles, *Taxi! 3 (2004a)* adopte la méthodologie communicative avec un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels en didactique du français langue étrangère.

En outre, on souligne dans l'*Avant-propos* l'importance des propositions de documents authentiques dont « l'objectif est d'amener l'apprenant à faire face à des situations concrètes en France » le contenu du livre s'y adapte. Cela prouve en effet la conformité du manuel avec l'objectif du Cadre Européen qui consiste à arriver à une communication efficace :

« Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc. » (Germain 1993 : 203).

Reposé sur de la méthodologie éclectique, *Taxi! 3* (2004a) permet à l'apprenant de « vérifier s'il a assimilé les notions grammaticales et lexicales développées » dans les pages de *Bilan* dans chacune des unités et dans une double page d'*Évolution* à toutes les trois unités.

Le contenu du manuel est arrangé dans l'*Avant-propos* comme le suivant :

- « - un contenu et une progression solides associés à un parcours simple et clairement balisé : chaque double page correspond à une leçon ;
- une approche à la fois thématique, fonctionnelle et communicative : chaque unité s'articule autour d'un thème dominant ;
- une mise en place de stratégies interactives pour développer les savoir-faire et les savoir-être chez l'apprenant » (*Taxi! 3* 2004a).

La mise en place de stratégies de lecture et de repérages systématiques qui concernent notre étude et dont l'objectif cité dans l'*Avant-propos* est de conduire l'apprenant « à se construire à l'écrit, des méthodes adaptables à différents types de situations ».

Les titres de « **Repérer** », « **Comprendre** », « **Réaliser** » et « **S'entraîner** » (auquel s'articule à la fois « **Écrire** ») se constatent dans chaque unité.

Le titre « **Repérer** » qui se distingue dans la double page d'*Atelier* à presque chaque unité, vise, à la fois, à la compréhension détaillée du texte et de l'implicite dans le texte. De fait, les activités de repérage dans les pages *Atelier* dont le sens révèle le mot d'"application", nécessitent d'apprendre des stratégies de lecture sélective (écrémage, v. 3.5) à l'apprenant.

Le titre « **Comprendre** » figurant à chaque leçon de chaque unité cherche à faire acquérir une compréhension globale des textes écrits et oraux. Cette activité incite l'apprenant à utiliser des stratégies de lecture globale (balayage, v. 3.5) pour les textes écrits et elle vise à apprendre à repérer les détails des informations précises par l'intermédiaire des notes reprises, pour les documents audio.

Les titres « **Réaliser** » qui se succède à ceux de « **Repérer** » attirent l'attention dans les pages d'*Atelier* et visent à proposer des activités écrites dans d'autres pages des leçons comme « **S'entraîner** » et parfois « **Écrire** » qui se situent à la fois seule et ensemble. Les activités de *S'entraîner* succédées à la fois des notices « **Vocabulaire** » ou « **Grammaire** » et suivies de celles de **Comprendre** peuvent exiger le soutien d'audio.

Dans la conception des types de consignes et des activités cognitives et d'expression proposées par Moirand, Cicurel et Tagliante, nous allons observer dans *Taxi! 3* (2004a), quatre activités de **Repérer – Réaliser** et deux activités de **Comprendre – S'entraîner** en considérant les exemples de textes pour les types proposés par Puren et Tagliante.

Une page de documents →**Repérer** qui renvoient au même champ de pratique →**Réaliser**. Les documents sont différents dans les deux pages, mais touchent une même scène de la vie sociale. Les activités de repérage et celles de réalisation reposent donc sur des mêmes documents. On peut aussi envisager de activités de CÉ et d'ÉÉ sur chacun des documents. Par exemple, avant de rédiger une lettre (ÉÉ) à partir d'un modèle, il serait utile de faire faire des activités de CÉ. Chacun des documents peut servir à développer les deux compétences : CÉ et ÉÉ. À la fin de chaque chapitre, nous ferons nos propres propositions pour approfondir les activités et élargir leurs domaines de pratique.

France Europe Express



Découvrez l'Europe en train

Caractéristiques

- Le réseau européen de chemins de fer est divisé en 8 zones Inter Rail. Le prix dépend du nombre de zones que vous souhaitez parcourir et du temps de validité de votre Pass.
- Vous pouvez obtenir un Pass pour une zone (valable pendant 12 ou 22 jours), pour 2 zones, pour 3 zones ou pour les 8 zones (valable pendant un mois).
- Le Pass est uniquement valable en 2^e classe.
- Il est nominatif et vous offre la possibilité de circuler librement sur les réseaux ferroviaires des pays des zones choisies, à l'exclusion des trajets à l'intérieur de votre pays de domicile.
- Une réduction de 50 % est prévue pour des billets complémentaires, pour des trajets en dehors des zones de votre choix, achetés en même temps que l'Inter Rail.
- Le Pass Inter Rail est en vente toute l'année dans toutes les gares qui vendent des produits internationaux et dans la plupart des agences de voyages.

ZONES

Zone A Grande-Bretagne, Irlande du Nord, Islande
 Zone B Finlande, Norvège, Suède
 Zone C Allemagne, Autriche, Danemark, Suisse
 Zone D Croatie, Hongrie, Pologne, Slovaquie, Tchéquie
 Zone E Belgique, France, Luxembourg, Pays-Bas
 Zone F Espagne, Portugal, Malte
 Zone G Grèce, Italie, Slovaquie, Turquie
 Zone H Belgique, Roumanie, Roumanie, Yougoslavie

Prix

Pays pour	Validité	Jeunes (de 12 ans à 26 ans*)	Adultes
1 zone	12 jours	182 euros	260 euros
2 zones	22 jours	219 euros	310 euros
3 zones	1 mois	265 euros	402 euros
Toutes les zones	1 mois	329 euros	466 euros
		389 euros	532 euros

* Les enfants de moins de 12 ans paient la moitié du prix d'un adulte de moins de 26 ans. Les enfants de moins de 4 ans voyagent gratuitement à condition qu'ils occupent pas une place réservée.

Calais, le 29 août 20...

Monsieur,

Désireuse de découvrir la Grande-Bretagne et l'Irlande durant mes toutes premières semaines de retraite, je me suis rendue il y a un mois exactement à la gare la plus proche de mon domicile pour y acheter un Pass valable 22 jours sur la zone correspondante.

La personne à qui je me suis adressée à ce moment-là étant visiblement inexpérimentée, pour ne pas dire incompétente, il a fallu que je lui explique — chose incroyable — les caractéristiques du Pass et le principe de validité.

De toute évidence, cela n'a servi à rien : cette personne n'a pas compris ce que je désirais et m'a finalement vendu un Pass 12 jours au prix d'un Pass 22 jours, chose dont je me suis malheureusement rendu compte trop tard, alors même que j'étais en Écosse, à la moitié de mon voyage.

Bien évidemment, je n'ai pas pu prouver, sur place, que j'avais acheté un Pass 22 jours ; j'ai donc été obligée de payer le reste de mon voyage au tarif normal. Vous comprendrez, je l'espère, mon indignation devant une grossière erreur qui m'a coûté très cher et m'a gâché une partie de mon séjour.

C'est pourquoi je vous demande aujourd'hui non seulement le remboursement intégral du Pass qui m'a été vendu mais également celui de tous les trajets que j'ai dû effectuer au tarif normal.

Dans cette attente, recevez, Monsieur, mes salutations distinguées.

B
AL-REI

Repérer

- 1 L'Europe à tout prix.
 1 Le prix du Pass pour chaque des personnes suivantes et ses proches.
 Katanna Roos, Berlin (Allemagne), 25 ans. Elle souhaite voyager au Danemark et en Suède pendant trois semaines.
 Antonio et Pilar Mendez, Bilbao (Espagne), 35 et 31 ans, deux enfants de 8 et 13 ans, ils veulent découvrir le sud de la France pendant six jours.
 Giancarlo Vigi, Milan (Italie), 42 ans. Il désire visiter la Suède, l'Autriche, la Tchéquie, la Pologne et la Finlande pendant un mois.

Réaliser

- 1 A l'agence.
 Choisissez l'un des personnages de l'exercice 1 et, avec votre voisin(e), imaginez le dialogue à l'agence de voyages.
- 2 Carte postale.
 Durant votre voyage en Europe, vous profitez d'un long trajet en train pour envoyer une carte postale à un(e) ami(e) et lui raconter ce que vous avez fait pendant les deux jours précédents.

Un hôtel hors de prix !

Avant de partir en voyage, vous avez réservé trois nuits d'hôtel dans l'une des villes que vous allez visiter. Malheureusement, elle est devenue inhabitée et les réservations, déjà effectuées, n'ont pas pu être réalisées. Vous devez dormir dans un hôtel beaucoup plus cher. A votre retour, vous écrivez à votre agence de voyages pour réclamer un remboursement du supplément que vous avez payé.

5.1.1. UNITÉ 1 / Leçon 4 Repérer et Réaliser : « France Europe Express »
(*Taxi! 3* 2004a : 18, 19)

Dans la leçon 4 figurent deux activités de repérage et trois activités de réalisations.

Repérer : 1) L'Europe à tout prix, 2) Réclamation. Chacune des deux activités se constitue de deux consignes :

Pour la première activité, « lisez ; relevez », « relisez ; relevez » et « relisez ; indiquez » ; pour la deuxième activité, « lisez ; indiquez » et « dites ».

Réaliser : 1) À l'agence, 2) Carte postale, 3) Un hôtel hors de prix ! Chacune de trois activités se compose de consignes :

Pour la première activité, « Choisissez ; imaginez », pour la deuxième activité, « racontez » et pour la troisième, « écrivez ».

5.1.1.1. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur la CÉ dans l'ATELIER :
[UNITÉ 1 / Leçon 4]

REPÉRER

1) L'Europe à tout prix.

Il est indiqué une brochure de deux pages *informatives* (v. 3.4.) dont la première « Découvrez l'Europe en train » donne les caractéristiques du Pass Inter Rail, et la deuxième enregistre les zones et les prix du pass tarifé. C'est l'équivalent d'une « dépêche d'agence » d'après [le **Tableau 2** de] Puren (v. 3.4.)

Consigne 1 : « Lisez la brochure *Inter Rail* et relevez le **prix** d'un **Pass** pour chacune des personnes suivantes et ses proches ».

Les informations individuelles concernant les trois personnes sont données dans l'exercice où il est demandé de repérer le **prix** d'un Pass pour chacune (c'est de suivre

l'information) en les sélectionnant d'après leur âge. La consigne est donc du 3^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] de Cicurel (1991 : 57, 58) : « localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 2 : « Relisez la brochure et indiquez s'il est possible : [...] »

Il est demandé à l'apprenant de consulter les informations données dans la brochure et dans la consigne, en y localisant les caractéristiques du mot "Pass". Il convient que l'apprenant puisse remarquer et relier les mêmes informations exprimées de manière différente. C'est le contrôle de l'accès au sens. La consigne est donc du 9^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ».

2) Réclamation

Il est donné une lettre d'un client adressée apparemment à une autorité de l'agence de voyage « Inter Rail » pour déposer ses plaintes à propos du service donné de leur part et pour réclamer son droit. Ce texte est à dominante *narrative* (v. 3.7.) avec sous-dominante *argumentative* (v. 3.7.), en fonction de la terminologie de Tagliante (2001 : 131).

Consigne 1 : « Lisez la lettre et indiquez : (...) ».

Il est demandé à l'apprenant de lire la lettre de réclamation et de répondre aux questions suivantes. La consigne convient au 3^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5], «localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 2 : « Dites dans quel paragraphe l'auteur : (...) ».

Cette activité demande à l'apprenant de retrouver dans la lettre les paragraphes correspondant aux sentiments ou aux opinions donnés par l'auteur pour s'assurer de la compréhension. La consigne est donc du 9^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ». Définitivement, les deux activités de compréhension données dans la *leçon 4* ne consistent qu'aux consignes du 3^e et 9^e types d'activités

cognitives d'après le [Tableau 5] de Puren. Auprès des activités citées ci-dessus, nous tenons à les diversifier dans le sous-chapitre suivant.

5.1.1.2. Propositions d'exercices pour la CÉ [UNITÉ 1 / Leçon 4]

À partir de ces activités, on peut également proposer à l'apprenant de faire des hypothèses par CÉ, concernant le titre « *Découvrez l'Europe en train* » :

Consigne Proposée 1 : « Faites des repérages précis dans cette lettre (p. 19) qui explique sa situation d'énonciation ». Par exemple :

« **je** » = une cliente d'Inter Rail, qui s'appelle A. Salieri ; « **ici** » = en France ;

« **maintenant** » = un mois après son passage à la gare [au retour (aujourd'hui) de son voyage en Grande-Bretagne, en Irlande et en Écosse].

Consigne Proposée 2: « Repérez les traces du destinataire (de l'énonciateur) et du destinataire (de l'énonciataire) dans la lettre ».

Ici, ce sont les déterminants ayant la valeur de déictique qui renvoient à divers référents localisés que l'apprenant va chercher : les pronoms *personnels*, *possessifs*, *démonstratifs* relevant du locuteur [je].

pronoms personnels :

« ... (*sous entendu* : je suis) Désireuse de découvrir... », « ... **je** me suis rendue... », « ... **je** me suis adressée... inexpérimentée... il a fallu que **je** lui explique... », « **m'**a finalement vendu .. **je** me suis, **j'**étais en Écosse... », « ... **je** n'ai pas pu prouver... **j'**avais acheté... **j'**ai donc été obligée... », « **Vous** comprendrez **je** l'espère... », « ... **m'**a coûté très cher et **m'**a gâché... », « ... **je vous** demande... Pass qui **m'**a été vendu... **j'**ai dû effectuer », « *recevez*, Monsieur, mes salutations distinguées ». Ces remarques de pronoms personnels démontrent, en considérant les accords, que le locuteur [je] est **féminin**, et l'allocutaire est **masculin** [il] (« *Monsieur* »).

pronoms possessifs :

« ...*mes* toutes premières semaines... », « ... plus proche de *mon* domicile », « ...à la moitié de *mon* voyage... », « ...*mon* indignation devant... », « ... une partie de *mon* séjour », « ...*mes* salutations distinguées... ». Nous constatons les pronoms possessifs qui indiquent la première personne du singulier [je], convenablement le locuteur « **je** ».

Consigne Proposée 3 : « Lisez le titre de la brochure et deviner ce dont on y parle. »

Dans cette activité on attend que l'apprenant reconnaisse la brochure et les causes de son affichage : « *annoncer une promotion* » par exemple. Cette consigne est conforme au 2^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « deviner / anticiper / faire des hypothèses ».

Consigne Proposée 4 : « Lisez le document *Inter-Rail* et repérez les mots qui vous permettent de distinguer le type et le contenu de la brochure ».

Dans cette activité on attend que l'apprenant regroupe les mots qui évoquent le réseau européen de chemins de fer afin qu'il reconnaisse le point visé de la brochure. Il faut qu'il sache constater et reconnaître les mots clés ci-dessous, pour décider le type du document « la brochure Inter-Rail », et pour avoir l'idée sur son contenu :

1. Le titre et les sous-titres de la brochure :

« *Inter-Rail* » ; « *Découvrez l'Europe en train* » ; « *Caractéristiques* » ; « *Zones* » ; « *Prix* ».

2. Les mots composés essentiels sous le titre « *Caractéristiques* » :

« Le réseau européen de chemin de fer » ; « ...validité de votre Pass » ; « possibilité de circuler » ; « réseaux ferroviaires » ; « réduction de 50 % » ; « Pass Inter Rail » ; « agences de voyages ».

3. Les mots clés remarquables sous le titre « *Zones* » et « *Prix* ».

Les zones (A, B, ...) accouplés des pays ; « Pass pour » ; « Validité » ; « Jeunes -26 » ; « À partir de 26 ans ». Cette dernière consigne est conforme aux 1^e et 4^e types d'activités cognitives d'après le [Tableau 5] : « reconnaître », « hiérarchisez / classez ».

5.1.1.3. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur l'EÉ [UNITÉ 1 /Leçon 4]

RÉALISER

3) À l'agence.

Consigne 1 : « Choisissez l'un des personnages de l'exercice 1 et, avec votre voisin(e), imaginez le dialogue à l'agence de voyages ».

Cette activité consiste à ce que les apprenants se regroupent pour réfléchir et imaginer la situation de communication et donnent leurs opinions sur le dialogue à l'agence de voyage pour reprendre les informations de la brochure.

4) Carte postale.

Consigne 1 : « Durant votre voyage en Europe, vous profitez d'un long trajet en train pour envoyer une carte postale à un(e) ami(e) et lui raconter ce que vous avez fait pendant les deux jours précédents ».

Cette consigne demande à l'apprenant, en partant du modèle donné par le manuel (lettre de réclamation) d'écrire une carte postale qui raconte ce qu'ils ont fait pendant les deux jours précédents. Il s'agit donc d'une reproduction personnelle qui révélerait la créativité de l'apprenant. Elle vise à lui faire utiliser les temps du récit, les expressions de temps et le vocabulaire de description.

5) Un hôtel hors de prix !

Consigne 1 : « Avant de partir en voyage, vous avez réservé trois nuits d'hôtel dans l'une des villes que (...). Malheureusement, en arrivant sur place, la réservation n'a pas été effectuée (...). À votre retour, vous écrivez à votre agence de voyages pour réclamer un remboursement du supplément que vous avez payé ».

Le but de cette consigne est d'attirer l'attention sur le plan de la lettre dans la page 19 et de faire écrire une lettre de réclamation à partir de ce plan, en utilisant : les expressions de la cause et de la conséquence, les expressions de temps, les verbes de croyance et d'opinion et ainsi que articulateurs.

Finalement, les trois activités d'expression données dans la *leçon 4* consistent à imaginer la situation de communication, donner ses opinions, indiquer les règles de correspondance épistolaire dans une carte postale et dans une lettre de réclamation. Nous voulons également proposer quelques activités dans le sous-chapitre suivant.

5.1.1.4. Propositions d'exercices pour l'ÉE [UNITÉ 1 / Leçon 4]

Il se trouve un texte narratif, une lettre de réclamation, dans la page 19 de la *leçon 4*. La lecture des textes narratifs peut être convenable pour apprendre des combinaisons temporelles dans le FLE (v. 4.2.2). En prenant en considération la lecture de ce type de texte qui est construit sur un axe temporel et qui devrait éveiller l'attention du lecteur, nous pouvons lui montrer l'usage des indicateurs temporels et le lexique de caractérisation des personnages ainsi que des lieux et des moments.

Dans cette lignée, pour la transition à l'expression écrite, on peut proposer à l'apprenant d'interpréter la lettre par ÉÉ, et de s'identifier avec son expéditeur convenablement au 6^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « rapporter à soi / interpréter » :

Consigne Proposée 1 : « Lisez la lettre et rédiger la raison si vous avez déjà vécu un évènement qui exigeait d'écrire une lettre de réclamation ».

« Le mois dernier j'ai vécu un évènement semblable : j'ai réservé une table dans un restaurant, pour dîner avec une amie. Quand nous y sommes arrivées, nous nous sommes rencontrées avec un couple déjà assis à notre table et en plus, on ne nous a accordé aucune table. Comme nous n'avons pas pu discuter sur place, avec le responsable du restaurant, nous n'avons eu qu'à écrire une lettre de réclamation pour la faire atteindre. »

Cette consigne conforme au 1^e type d'activité de la production écrite dans le [Tableau 6].

Consigne Proposée 2 : « Rédigez une brochure publicitaire destinée aux étrangers de votre pays » (conformément au 6^e type d'activité de la production écrite dans le [Tableau 6]).

« Plaisir de « Döner » à la Citadelle d'Ankara :

- demie portion + à boire : 1,5 euros
- 1 portion + à boire : 2,5 euros
- Les enfants de moins de 13 ans paient la moitié du prix.
- Pour les enfants de moins de 6 ans
- le spectacle *Karagöz-Hacivat* c'est gratuit avec»

Consigne Proposée 3 : « Complétez la brochure *Inter Rail*, déchirée accidentellement au préalable et mal lue » (conforme au 2^e type d'activité d'ÉE dans le [Tableau 6].)

En déstructurant ou laissant en trou des **nominalisations** (*validité, nominatif, possibilité, exclusion, réduction*) et des **groupes nominaux** (*réseaux ferroviaires, billets complémentaires, zones choisies, produits internationaux*) dans les phrases, on peut demander à l'apprenant de compléter un texte lacunaire comme suit :

« (...) Le prix dépend du nombre des zones que vous souhaitez parcourir du temps de **valide** de votre Pass. (...) Il est **nominé** et vous offre **possible** de circuler librement sur **les réseaux ferrailles** des pays des **zones choix** (...) Réduire de 50 % est prévue pour des **billets complémentations** pour les trajets en dehors des zones de votre choix, (...) ».

Parlez-moi de moi

ATELIER LEÇON 8

À voir (?)	France 2	France 3	M6
<ul style="list-style-type: none"> • <i>V a que la vérité qui compte</i>, lundi, 23 h 00. • <i>Voilà</i>, mardi, 23 h 25. • <i>Confessions d'un mari</i>, mardi, 23 h 25. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ca se discute</i>, mercredi, 22 h 40. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vie privée, vie publique</i>, deux mercredis par mois, 20 h 35. • <i>C'est ma vie</i>, jeudi, 13 h 50. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Affaires de famille</i>, mardi, 20 h 50.

VIS MA VIE

Deux mardis par mois à 22 h 25 sur TF1. Présenté par Bruno Lanoix et Bruno Lanoix.

Appel à témoins
Vous avez autour de la tentative et vous êtes heureux de vivre encore chez vos parents. N'hésitez pas à nous parler sur notre répandeur au 01 55 84 30 04 sans oublier d'indiquer vos coordonnées téléphoniques, vous serez primé et recevrez un bon pour vos interventions, les moments où vous êtes joignable.

Revue Pro 2005.

Repérer

- Histoire d'ego.**

 - Lisez le document 1 et dites quel est le point commun entre toutes ces émissions.
 - Expliquez pourquoi le magazine a mis un point d'interrogation après le titre *A voir*.
- Lisez les documents 2 à 4 et précisez :

 - le principe de toutes ces émissions ;
 - leur périodicité ;
 - leur horaire de diffusion ;
 - la chaîne sur laquelle chacune d'elles est diffusée.
- Après le bip.**

Vous correspondez au profil des personnes recherchées pour la prochaine émission *Voilà* ?

Lisez les informations qui vous sont demandées, téléphonez au numéro indiqué et laissez un message sur le répandeur de l'émission.
- Paroles de téléspectateurs.**

 - Dites à quelle émission il correspond.
 - Reprenez dans quelle partie du document le téléspectateur :
 - à exprimer une demande et son motif ;
 - à indiquer les coordonnées de l'expéditeur ;
 - à formuler une proposition en l'argumentant ;
 - à rappeler à quel il fait référence ;
 - à résumer le motif de courriel ;
 - à prendre congé.

vingt-huit

4

2

C'EST MON CHOIX

Le lundi au vendredi à 13 h 50. Présenté par Évelyne Thomas.

Mardi 16 décembre sur France 3.

Une femme peut-elle réussir sa vie professionnelle avec des enfants ? Parmi nos invités d'aujourd'hui, Catherine pense que oui. Elle regrette d'ailleurs d'avoir sacrifié sa carrière pour ses enfants. Alors au contraire pense-t-elle que non. Elle a fait le choix de regresser professionnellement pour s'occuper de ses enfants. Sa décision a été discutée avec son mari. Avec Catherine et de sa mère Isabelle, Isabelle est venue aujourd'hui demander à Christelle de faire un choix sur notre plateau.

Revue Pro 2005.



Mireille Dumais. Vie privée, vie publique.

5

CA SE DISCUTE

Le mercredi vers 22 h 30 sur France 2. Un magazine hebdomadaire traitant des tendances et des comportements de notre société. Présenté par Jean-Luc Daloz.

Appel à témoins
Participez à nos émissions et venez livrer à votre tour, vos témoignages en consultant nos appels à témoins :
- Peut-on venir plus loin que tout ?
- Couples, faut-il tout se dire ?
- Chantage esthétique : jusqu'où peut-on transformer son corps ?

Suggérer un sujet d'émission
Suggérer un sujet d'émission ou témoigner sur un sujet qui vous tient à cœur : allez sur le site internet.

Revue Pro 2005.

Réaliser

- L'Esprit de controverse.**

La chaîne Canal + organise un débat autour de la télé-réalité. Choisissez un point de vue très net (pour ou contre), préparez vos arguments et défendez votre point de vue devant les autres participants.
- Je passe à la tête !**

Vous êtes l'un des invités de l'émission *Ca se discute* consacrée à la question : Peut-on rester toute sa vie chez ses parents ?

 - Choisissez une identité parmi celles proposées ci-dessous.
 - Antoine, 34 ans, barman dans une discothèque. Il vit encore chez sa mère, divorcée.
 - Isabelle, 44 ans, présidente d'un mouvement féministe. Elle vient de mettre son fils de 75 ans à la porte de chez elle.
- L'animateur de l'émission** pose des questions aux invités et les fait réagir sur ce que disent les autres.
- Préparez :**

 - à votre témoignage (si vous choisissez un rôle d'invité) ;
 - à vos questions (si vous choisissez le rôle d'animateur).
- Jouez la scène.**

 - Présentez votre témoignage.
 - Réagissez aux propos des autres invités.
- www.casmonchoix@france3.com.**

Vous avez regardé l'émission *C'est mon choix* le 16 décembre, sur France 3. À la manière du courriel de Bruno Lanoix, envoyez un message sur le site de l'émission pour demander des informations et suggérer un sujet.

vingt-neuf

Si vous souhaitez obtenir des informations concernant l'une de nos émissions ou suggérer un sujet, n'oubliez pas de nous laisser une adresse e-mail valide pour que nous puissions vous joindre facilement.

Nom, prénom : Lanoix Bruno
Adresse e-mail : bruno.lanoix@france3.com

Objet de votre message : Demande d'informations

Voire message :

Monsieur,
C'est avec beaucoup d'intérêt que j'ai suivi votre émission de cette semaine. « Chirurgie esthétique, jusqu'où peut-on transformer son corps ? », car j'ai moi-même et depuis longtemps eu des questions sur ce sujet.
Durant votre émission, l'une des invitées a parlé de chirurgie qui l'a opérée et j'ai vraiment trouvé que le résultat de cette opération était remarquable. Comme je suis actuellement à la recherche d'une personne compétente pour me renseigner sur ce sujet, j'aimerais savoir si vous voulez m'adresser les coordonnées de ce chirurgien.
Je profite également de ce courriel pour vous faire une petite suggestion. Pourriez-vous consacrer l'une de vos prochaines émissions aux célibataires ? Comme on en découvre plus de célibataires sur les sites de rencontres, beaucoup de célibataires sont concernés par ce sujet.
Merci beaucoup.
Bruno Lanoix

Revue Pro 2005.

26

5.1.2. UNITÉ 2 / Leçon 8 Repérer et Réaliser : « Parlez-moi de moi »
(*Taxi!* 3 2004a : 28, 29)

Dans la leçon 8 figurent trois activités de repérage et trois activités de réalisation.

Repérer : 1) Histoire d'ego, 2) Après le bip, 3) Paroles de téléspectateurs.

Pour la première activité, les consignes utilisées sont les suivantes : « lisez ; dites », « expliquer », « lisez ; précisez » ; pour la deuxième activité, « correspondez ; téléphoner ; laissez un message » ; pour la troisième activité, « lisez », « dites », « repérez ».

Réaliser: 1) L'esprit de controverse, 2) Je passe à la télé !
3) www.cestmonchoix@france3.com.

Pour la première activité, « choisissez ; préparez ; défendez » ; pour la deuxième activité, « choisissez ; préparez ; jouer la scène » ; pour la troisième activité, « regardez ; envoyez ; demandez ».

Il est remarqué sur deux pages d'Ateliers une liste d'émission télévisée de soirée et quatre textes qui correspondent aux trois de ces émissions.

Le 1^{er} document « À voir (?) » est une page de magazine « Télérama » qui indique la liste hebdomadaire des émissions télévisées de soirée. Dans la liste, il est remarqué sept émissions centrées sur « l'intimité, la vie personnelle et le rapport entre la vie privée et la vie publique » et diffusées par quatre chaînes de télévision. C'est un texte à dominante du type *explicatif* (v. 3.7.) en fonction du mode d'exposition (le point d'interrogation à la fin du titre).

Le 2^e document « Vis ma vie » contient deux textes publicitaires dont le premier *explicatif*, indique de l'information sur l'émission et le deuxième est informatif étant à sous dominante *injonctive* (v. 3.7.) par son « Appel à témoins ». Ces deux textes qui

construisent l'ensemble du document comportent les traits du type *expressif* (v. 3.7.) concernant le lexique (anonymes, antipodes, expérience inoubliable, profil intéressant).

Le 3^e document « Ça se discute » commence par une brève explication sur l'émission, continue par un « Appel à témoins » qui relève du texte *informatif* à sous dominante *injonctive* avec le contenu interrogatif, et se termine par une notice *injonctive*.

Le 4^e document « C'est mon choix » indique apparemment la partie d'introduction de cette émission diffusée à une date précise. C'est un texte *narratif* écrit au « style indirect».

Dans la page 29, on voit une photo, dont on peut faire une description d'après le nom d'émission notée au coin, en fonction du 2^e type d'activité cognitive du [Tableau 5].

Il est finalement donné un courriel adressé à une de ces émissions pour but d'une « demande d'informations » (selon l'objet du message inscrit). Si l'on en examine l'articulation, ce courriel peut être considéré comme un texte *argumentatif*.

5.1.2.1. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur la CÉ dans l'ATELIER:

[UNITÉ 2 / Leçon 8]

REPÉRER

1) Histoire d'*ego*.

Consigne 1a : « Lisez le document 1 et dites quel est le point commun entre toutes ces émissions ».

La consigne vise à faire découvrir à l'apprenant les points communs entre les émissions centrées sur la vie intime et la vie publique, ou encore à faire rechercher leurs ressemblances thématiques. Ainsi correspond-elle au 5^e type d'activité cognitive dans le [Tableau 5] : « établir des rapports ».

Consigne 1b : « Expliquez pourquoi le magazine a mis un point d'interrogation après le titre *À voir* ».

Cette consigne ayant le but de faire saisir un autre sens (comme la “suggestion”) dans le titre par l'ajout du point d'interrogation à la fin, concerne le 2^e type d'activité cognitive dans le [Tableau 5] : « deviner / anticiper / faire des hypothèses ».

Consigne 2 : « Lisez le document 2 à 4 et précisez : (...) ».

Cet exercice comprend quatre consignes qui demandent à l'apprenant de retrouver les principes communs des émissions, de relever leur périodicité et leur horaire de diffusion, et de constater ainsi que la chaîne de diffusion. De fait, la première consigne convient au 5^e type (« établir des rapports »), et les autres conviennent au 3^e (« localiser / sélectionner / suivre l'information »), et au 9^e (« vérifier la compréhension ») type d'activité cognitive dans le [Tableau 5].

2) Après le bip.

Consigne « Vous correspondez au profil des personnes recherchées pour la prochaine émission *Vis ma vie*. Après avoir repéré dans le document les informations qui vous sont demandées, téléphonez au numéro indiqué et laissez un message sur le répondeur de l'émission ».

Il est demandé à l'apprenant de présenter et de développer une argumentation pour expliquer son choix qui correspond au profil des personnes recherchées dans l'émission.

Il s'agit d'une transition de la CÉ à l'EO : « téléphoner » et « laisser un message sur le répondeur ». Afin d'adapter cette activité à celle d'EÉ, on peut demander à l'apprenant d'organiser son message à laisser en avance, par écrit.

Cette consigne fait partie du 6^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « Rapporter à soi / interpréter ».

3) Paroles de téléspectateurs.

Lisez le courriel ci-contre.

Consigne 1 : « Dites à quelle émission il correspond ».

La consigne, ayant le but de faire trouver le destinataire du courriel, correspond au 5^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] (« établir des rapports »).

Consigne 2 : « Repérez dans quelle partie du document le téléspectateur : exprime (...), formule (...), rappelle (...), résume (...) ».

Il est demandé à l'apprenant de retrouver à quelle partie du document correspondent les informations. La consigne correspond au 5^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] (« établir des rapports »), autant qu'au 3^e (« localiser / sélectionner / suivre l'information »), parce que l'apprenant doit être capable de donner le sens aux informations demandées avant de les chercher dans le courriel, donc d'établir leur correspondance.

Pour conclure, nous relevons que les trois activités de compréhension données dans la *leçon 8* consistent généralement à vérifier la compréhension, suivre l'information, rapporter à soi. Nous pouvons également y ajouter certaines propositions d'activités dans le sous-chapitre suivant.

5.1.2.2. Propositions d'exercices pour la CÉ [UNITÉ 2 / Leçon 8]

Consigne Proposée 1 : « Distinguez les attitudes des locuteurs qui manifestent leur subjectivité dans les textes 1^e, 2^e et 4^e : « À voir (?) », « *Vis ma vie* » et « *C'est mon choix* ».

Cette consigne est une activité relevant de l'énonciation-pragmatique et cherche à faire trouver les *modalités d'énonciation* :

« **À voir (?)** » : dans le titre du premier texte, on voit une intonation faite par la ponctuation (le point d'interrogation) qui revient à dire « à choisir » ou « d'après le choix » ou peut-être « vaut-il vraiment la peine de voir ? ». À part cela, c'est un programme télévisé qui essaie d'être objectif autant que possible.

« **Vis ma vie** » : la subjectivité *affective* est dominante dans l'expression de ce texte comme désignait dans l'exemple : « cette émission propose (...), anonyme de partager (...), aux antipodes de leur style de vie, ou de leur mode de pensée (...), expérience inoubliable (...), vous êtes heureux de vivre chez vos parents ».

On distingue le type de phrase *injonctive*, comme modalité d'énonciation : « inscrivez-vous (...), n'hésitez pas à nous joindre (...), sans oublier d'indiquer (...) ».

« **C'est mon choix** » : le type de phrase *interrogative* se montre dans le titre du programme, « Une femme peut-elle réussir sa vie professionnelle avec ses enfants ? ». À partir d'ici, la subjectivité *affective* peut se distinguer par les usages suivants :

« (...) pense que oui. Elle regrette d'ailleurs, d'avoir sacrifier (...), le choix de régresser (...), suivront avec attention ». Il est également remarquable la subjectivité *évaluative*, en tant que modalité d'énoncé : « Parmi nos invités d'aujourd'hui (...), deux femmes (...), sa mère Isabelle (...), notre plateau (...) »

Consigne Proposée 2 : « Repérez dans le courriel du téléspectateur les personnages principaux qui se mettent dans la situation de communication et précisez leur rôle ».

Cette activité exige à ramasser et interpréter les *déictiques* qui tracent les personnages principaux, les *interlocuteur* (*locuteur, allocutaire* : v. 1.3.1.2.), parmi les acteurs de communication dans le texte donné :

« **je** » = **l'émetteur ou le scripteur du courriel**. C'est un téléspectateur de l'émission « Ça se discute », Bruno Lançon, qui est bien intéressé au sujet « Chirurgie esthétique, jusqu'où peut-on transformer son corps ? ».

Les **déictiques à relever** : « j'ai suivi (...), j'ai moi-même (...), j'ai vraiment trouvé (...), je suis actuellement à la recherche (...), je vous serais reconnaissant de bien vouloir m'adresser (...), je profite également (...), *Bruno Lançon* ».

« **vous** » = le **récepteur ou l'allocataire du courriel**. Les responsables, ou uniquement le présentateur du programme, Jean-Luc Delarue.

Les **déictiques à relever** : « *Monsieur* (...), je *vous* serais reconnaissant (...), pour *vous* faire une petite suggestion (...), pourriez-vous consacrer l'une de *vos* prochaines émissions »]

5.1.2.3. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur l' EÉ [UNITÉ 2/Leçon 8]

RÉALISER

4) L'esprit de controverse.

Consigne 1 : « La chaîne Canal + organise un débat autour de la télé-réalité. Choisissez un point de vue très net (pour ou contre), préparez vos arguments et défendez votre point de vue devant les autres participants ».

Pour cette activité il faut une préparation au jeu de rôles, donc s'arrêter sur la situation de communication : « participer à un débat télévisé ». La consigne exige à préciser et user les actes de parole pour dire ses arguments et défendre son point de vue. Il s'agit donc d'une compétence d'expression orale, (« défendez » ; « débat ») suivie d'une compétence d'expression écrite (« préparez vos arguments »).

5) Je passe à la télé !

Vous êtes l'un des invités de l'émission *Ça se discute* consacrée à la question : Peut-on rester toute sa vie chez ses parents ?

Consigne 1 : « Choisissez une identité parmi celles proposées ci-dessous. (...) ».

La situation de communication est de « participer à une émission télévisée sur un thème de société ».

Préparez :

Consigne 2a : « votre témoignage (...) ».

Consigne 2b : « vos questions (...) ».

Cette activité demande à l'apprenant d'imaginer son témoignage ou de préparer ses questions selon son rôle au cours de l'émission à laquelle il a participé.

Jouez la scène :

Consigne 3a : « Présentez votre témoignage ».

Consigne 3b : « Réagissez aux propos des autres invités ».

C'est une activité de libre production orale (« présenter », « réagissez ») qui fait jouer la scène à l'apprenant. Conformant aux activités de l'ÉE, on peut faire écrire une brève intrigue à l'apprenant.

6) www.cestmonchoix@france3.com.

Consigne 1 : « Vous avez regardé l'émission *C'est mon choix* le 16 décembre, sur France 3. À la manière du courriel de Bruno Lançon, envoyez un message sur le site de l'émission pour demander des informations et suggérer un sujet ».

Cette une activité de libre production reprenant l'exemple de la structure du courriel de l'activité 3.2. (*Taxi ! 3* 2004a : 28).

Il en résulte que se préparer au jeu de rôles, préparer ses questions selon son rôle, défendre ses propres arguments et points de vue constituent le contenu de trois activités d'expression de la *leçon 8*. Notons pourtant que ces activités sont plutôt basées sur l'expression orale, mais c'est une expression « préparée », appuyée donc sur les notes prises (par écrit).

5.1.2.4. Propositions d'exercices pour l'ÉE [UNITÉ 2 / Leçon 8]

Consigne Proposée 1 : « Vous avez suivi l'émission *C'est mon choix* le 16 décembre, sur France 3. Donnez des conseils par écrit, à une personne choisie parmi les invités de cette émission : Catherine, Alexia, Christelle et Isabelle ».

Cette consigne est conforme aux 5^e et 7^e types d'activité d'expression de Tagliante (v. 4.2.4.) : « la rédaction d'une suite ou d'une amorce d'un récit » et « le récit de rêve ». J'ai suivi avec attention votre émission du 16 décembre dont le thème était : « Une femme peut-elle réussir sa vie professionnelle avec des enfants ? »

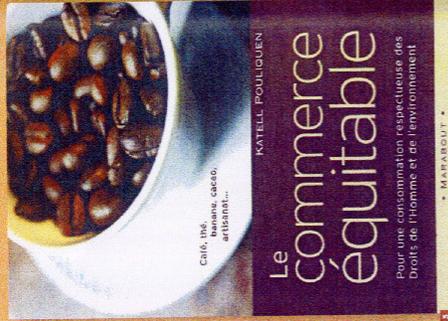
Chère Catherine,

« Je me suis reconnue dans ton témoignage. Tu as délaissé ta vie de mère au profit de ta vie professionnelle, comme moi-même qui ai fait ce choix il y a quelques années. Tu as raison d'en avoir déjà regretté. Je m'aperçois en effet que les années que j'ai passées loin de ma fille ne reviendront jamais et que j'ai perdu une partie de son enfance. Mais il vaut mieux tard que jamais. Peut-être seras-tu plus proche de tes enfants maintenant, même si tu n'avais pas trouvé l'occasion de t'en occuper quand ils étaient petits ».

Consigne Proposée 2 : « Enlevez d'abord le cadre anaphorique ou cataphorique dans le texte de l'émission "*C'est mon choix*", puis substituez-le par d'autres anaphores adéquates, si c'est possible ».

Sans transgresser la règle de répétition, d'où la cohésion du texte, dans cette activité il sera demandé à l'apprenant de changer le cadre anaphorique.

Dans le texte, les pronoms possessifs et personnels qui se trouvent comme déictique peuvent être donnés avec une alternative comme suit : « "*Une femme (un homme) peut-elle réussir sa vie professionnelle avec ses enfants ?*" : Parmi **nos** invités d'aujourd'hui, **Catherine** (Michel) pense que oui. **Elle** (Il) regrette d'ailleurs d'avoir sacrifié **sa** carrière pour **ses** enfants. **Alexia** (**Alain**) au contraire pense que non. **Elle** (Il) a fait le choix de régresser professionnellement pour s'occuper de **ses** enfants. (...) ».



Le commerce équitable

Pour une consommation respectueuse des Droits de l'Homme et de l'environnement

• MAPARBOUT •

« Quiconque travaille équitablement a droit à une rémunération équitable lui assurant ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine. »
Déclaration des droits de l'homme, article 23.

Le commerce équitable, pourquoi, comment et pour qui ?

- Le commerce Équitable est un partenariat commercial basé sur le dialogue, la transparence et le respect, qui vise plus déquité dans le commerce international.
- Le commerce Équitable contribue au développement durable en proposant de meilleures conditions commerciales aux producteurs marginalisés, spécialement dans le Sud.

www.maparbout.org

Repérer

- 1 **Commerce et éthique.**
1 Observez l'ensemble des documents ci-dessus et dites, pour chacun d'eux, de quel type de document il s'agit.
2 Lisez les documents 1, 2 et 3 et relevez :
a le nom de l'association ; b la définition du commerce équitable ; c les objectifs de ce type de commerce ; d les produits concernés.
- 3 **Lisez le document 4.**
a Indiquez quel est le point commun entre l'association Atac et celle que vous avez décrié précédemment.
b Repérez dans quelle partie du document les membres de l'association Atac ont des actions déjà entreprises par l'association ; c relevez les conséquences positives ; d relevez les conséquences négatives ; e formulez un slogan ; f établissez un constat ; g exposez une revendication.

UN AUTRE MONDE EST POSSIBLE

LA MARCHANDISATION MENACE LA PLANÈTE
La mondialisation financière aggrave l'insécurité économique et les inégalités sociales. Elle leur substitue des logiques strictement spéculatives exprimant les seuls intérêts des entreprises transnationales et des marchés financiers.

LES SERVICES PUBLICS SONT EN DANGER

Pour l'OMC (Organisation mondiale du commerce), toutes les activités humaines sont des marchandises et doivent être ouvertes à la concurrence internationale : les marchés publics, la santé, les transports, l'éducation, la culture...

LE CHÔMAGE ET LES INÉGALITÉS AU NORD, LA MISÈRE AU SUD

Cette logique financière développe le chômage et les inégalités dans les pays développés et appauvrit les pays du Sud écrasés par la dette.

LA TAXE TOBIN TOUT DE SUITE

Atac demande la mise en place de la proposition de l'économiste américain James Tobin, prix Nobel d'économie, de taxer les transactions spéculatives sur les marchés des devises. Même au taux très bas de 0,05 %, la taxe Tobin rapporterait près de 100 milliards de dollars par an.

Cette somme pourrait être reversée aux organisations internationales pour des actions de lutte contre les inégalités, pour la promotion de l'éducation et de la santé publique dans les pays pauvres, pour la sécurité alimentaire et le développement durable.

En bientôt quatre années d'existence, Atac a élaboré des analyses des méfaits de la mondialisation libérale. L'association a aussi porté des alternatives devant l'opinion, les élus, les gouvernements et les organisations internationales. De Seattle, en novembre 1999, à Porto Alegre, en janvier 2002, Atac a été et continuera d'être présente dans toutes les grandes mobilisations des mouvements sociaux et dans tous les lieux où l'on réfléchit et agit pour montrer que : « un autre monde est possible ».

Atac, Paris - 17, rue de l'Ancre - 75015 Paris (M^o La Mairie-Picpus) - <http://www.local.atac.org/paris15/>
Contacts : paris15@atac.org

Réaliser

- 1 **C'est pour une bonne cause.**
En compagnie d'autres membres de l'association Max Havelaar, vous déciderez de médianiser un produit de votre choix. Vous devrez vous occuper de la mise à jour de la fiche de médianisation de ce produit de l'association Atac.
- 2 **Tous à la manif !**
Votre manifeste étant prêt, avec les autres médianisateurs, vous déciderez de les distribuer dans la rue.
- 3 **Imaginez les slogans qui figureront sur vos banderoles.**
Une fois dans la rue, vous essayez de convaincre les personnes que vous rencontrez d'acheter les produits issus du commerce équitable. Jouez la scène avec votre voisin(e).

Un monde en question.

Dans le cadre de son émission *Un monde en question*, la station de radio RTL décide de débiter sur le thème : « Qui encourage la vente des produits issus du commerce équitable ? » Choisissez un rôle et défendez votre opinion.

Kamel Amraoui, membre de l'association Atac, a constaté par lui-même les conditions de travail imposées par les pays occidentaux aux producteurs des pays pauvres.

Yvan Lavelle, directeur d'une grande chaîne de chaînes pour la consommation.

Anne-Claude Lavesque, députée libérale, approuve le commerce équitable mais défend la liberté de choix des entreprises et des consommateurs.

Mario Pioletti, négociant pour une grande marque de produits de consommation, considère qu'il s'agit d'une concurrence déloyale pour la marque qu'il représente.

5.1.3. UNITÉ 8 / Leçon 32 Repérer et Réaliser : « Consom'acteurs »
(*Taxi!* 3 2004a : 96, 97)

Dans la leçon 32 figurent deux activités de repérage et trois activités de réalisation.

Repérer : 1) Commerce et éthique, 2) Vous avez trois messages [audio].

Pour la première activité les consignes sont : « observez ; dites », « lisez ; relevez », « lisez ; indiquez » et « lisez ; repérez » ; pour la deuxième activité, « prendre en note ; écouter ; complétez ».

Réaliser : 1) C'est pour une cause 2) Tous à la manif ! 3) Le monde en question.

Les consignes pour la première activité sont : « décidez ; rédigez » ; pour la deuxième activité, « décidez ; distribuer » « imaginez ; jouer la scène » ; pour la troisième activité, « choisissez ; défendez ».

Nous observons dans l'ensemble des documents (p. 96,97) : un article de Déclaration des Droits de l'Homme [document 1], une notice explicative sur le commerce équitable [document 2], une publicité en faveur du commerce équitable [document 3] et un manifeste de la taxe Tobin [document 4]. Les adresses des pages web sont mises à la fin des documents 2 et 4, dont le dernier fournit également le courriel et l'adresse du domicile.

Le titre de la leçon « *Consom'acteurs* » et le document 1 sont conformes au type textuel rhétorique (v. 3.7.). Le troisième est un texte publicitaire *argumentatif*, et le quatrième est un texte *injonctif* à dominante *argumentative*.

5.1.3.1. Consignes données par *Taxi ! 3 (2004a)* sur l’CÉ [UNITÉ 8/Leçon 32]

REPÉRER

1) Commerce et éthique.

Consigne 1 : « Observez l’ensemble des documents ci-dessus et dites, pour chacun d’eux, de quel type de document il s’agit ».

Il est demandé à l’apprenant d’examiner les documents et de préciser le type dominant pour chacun. La consigne est du 8^e type d’activité cognitive du [Tableau 5] : « observer ».

Consigne 2 : « Lisez les documents 1, 2 et 3 et relevez : (...) ».

Il est demandé à l’apprenant de repérer les informations concernant les titres et les contenus des documents. La consigne convient au 3^e type d’activité cognitive du [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l’information ».

Consigne 3 : « Lisez le document 4 ».

Consigne 3a : « Indiquez quel est le point commun entre l’association Attac et celle que vous avez décrite précédemment ».

Il est demandé à l’apprenant le point commun entre deux associations Attac et Max Havelaar (ce qu’il a décrit précédemment). La consigne convient au 5^e type d’activité cognitive du [Tableau 5] : « établir des rapports ».

Consigne 3b : « Repérez dans quelle partie du document les membres de l’association : expriment un objectif (...), rappellent des actions (...), présentent (...), formulent (...), exposent (...) ».

Cette activité demande à l’apprenant de rechercher dans le document les informations données, pour contrôler sa compréhension. La consigne est du 9^e type d’activité cognitive du [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ».

En définitive, activité unique de compréhension dans la *leçon 32* consiste à vérifier la compréhension et sélectionner. Nous proposerons à notre tour, quelques activités complémentaires dans le sous-chapitre suivant.

5.1.3.2. Propositions d'exercices pour la CÉ [UNITÉ 8 / Leçon 32]

Consigne Proposée 1 : « Observez le titre de la leçon, et synthétisez ses mots constituants ».

Ici, l'invention de ce groupe nominal « Consom'acteurs », porte la même valeur que soulignait Le Goffic : « le nom est (avec ses équivalents) le seul *donneur de marque*, au verbe et à l'adjectif » (1993 : 25). Ayant des activités de compréhension rhétoriques, ces consignes visent à faire interroger la composition de cette pratique du « *Consom'acteurs* » qui est reconstituée par deux mots : « *consommateur* et *acteurs* » (*mot-valise*).

Consigne Proposée 2 : « D'après le titre, devinez de quoi ou de qui va parler l'article ? »

Prenant en considération uniquement le titre, on peut dire qu'on va parler, dans le texte, des consommateurs qui caractérisent les éléments principaux de la consommation.

Ces types de consignes conviennent au 7^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « synthétiser ».

Consigne Proposée 3 : « Dites de quel type de texte relève "*le commerce équitable*" (document 2) »

Cette consigne vise à faire reconnaître à l'apprenant le type de texte, ici explicatif. Dans cette lignée, on attend de l'apprenant de rappeler les tel traits caractéristiques « asserter des *énoncés d'état* (v. 3.4.) qui permettent de le classer parmi les textes explicatifs. L'apprenant doit se remémorer qu'un texte à type à dominante explicative « propose une réponse ou une solution à une question formulée explicitement ou implicitement » (« le commerce équitable pourquoi, comment et pour qui ») et il est remarquable par les

connecteurs de commentaires (basé sur le dialogue (...) qui vise plus d'équité (...), contribue au développement durable en proposant de meilleures conditions commerciales (...), et les articulateur chronologiques (qui manque à ce texte), v. 4.2.2.

5.1.3.3. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur l'ÉE [UNITÉ 8/Leçon 32]

RÉALISER

3) C'est pour une bonne cause.

Consigne 1 : « En compagnie d'autres membres de l'association Max Havelaar, vous décidez de médiatiser votre combat. Rédigez un manifeste, à la manière de celui de l'association Attac. ».

Dans cette consigne, on demande à l'apprenant de rédiger un manifeste à la manière de celui de l'association Attac, en reprenant la structure du manifeste de l'activité 1.3.b, p. 96. En d'autres termes, on attend que l'apprenant utilise la nominalisation et les articulateurs logiques.

4) Tous à la manif !

Votre manifeste étant prêt, avec les autres membres de l'association, vous décidez de les distribuer dans la rue.

Consigne 1 : « Imaginez les slogans qui figureront sur vos banderoles ».

C'est un travail de rhétorique qui demande à l'apprenant de chercher des formulations originales utilisant, par exemple, la nominalisation et des expressions de la comparaison.

Consigne 2 : « Une fois dans la rue, vous essayez de convaincre les personnes que vous rencontrez d'acheter les produits issus du commerce équitable. Jouez la scène avec votre voisin(e) ».

Cette activité demande à l'apprenant d'imaginer la situation de communication qui est de « convaincre quelqu'un », de se préparer, d'abord par écrit, au jeu de rôle et d'en jouer oralement.

5) Un monde en question.

Consigne 1 : « Dans le cadre de son émission *Un monde en question*, la station de radio RTL décide de réunir plusieurs invités et d'organiser un débat sur le thème : “ Doit-on encourager la vente des produits issus du commerce équitable ? ” ».

On donne aux apprenants les identités à choisir pour une situation de communication : « participer à un débat à la radio » pour qu'il prépare (de préférence par écrit) des arguments à présenter pour l'émission selon l'identité choisie. Enfin cette consigne attend de lui de jouer la scène oralement.

En conclusion, la formulation rhétorique à des sollicitations publicitaires, la préparation au jeu de rôles, préparer ses questions selon son rôle, défendre les arguments et les points de vue de l'identité choisie constituent le contenu de trois activités d'expression de la *leçon 32*.

5.1.3.4. Propositions d'exercices pour l'ÉE [UNITÉ 8 / Leçon 32]

Consigne Proposée 1 : « Transmettez les informations dans le 2^e texte “*le commerce équitable*”, et reconstituez un autre type de texte, en les modifiant ». Elle conforme au 2^e type de la production écrite dans [Tableau 6].

On peut détailler cette consigne comme suit : faites un travail de pré-écriture à la manière d'une préparation du résumé de texte en question par la prise des notes de lecture, ensuite, transmettez ces notes en les reformulant d'une autre manière (par exemple en diversifiant le type de texte).

Notes de lecture :

- commerce équitable
- partenariat commercial
- *basé* sur le dialogue, la transparence et le respect
- *visé* plus équité dans le commerce international
- *contribue* au développement durable

Consigne Proposée 2 : « Trouvez d'autres titres pour chacun des paragraphes du document 4 ». Elle est du 2^e type de la production écrite du [Tableau 6] Tagliante.

C'est d'une part une vérification de la compréhension, d'autre part une activité pour développer les capacités créatrices.

1^{er} paragraphe : « Un monde risqué par la mondialisation financière »

2^e paragraphe : « L'OMC est en péril »

3^e paragraphe : « L'inégalité au Nord, la pauvreté au Sud »

4^e paragraphe : « L'exigence de La Taxe Tobin »

ATELIER LEÇON 48 La divine bouteille

France • Bretagne • Bretagne • Album • Carte pages

Blanc de Nogent

Créée fin 1997 sur l'initiative de Nogentais, la **Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent** s'est donnée pour but de :

- 1 Faire revivre le patrimoine culturel et historique de Nogent.
- 2 Perpétuer la mémoire du célèbre vignoble de Nogent.
- 3 Favoriser son renouveau par la plantation d'une vigne sur son terroir.
- 4 Animer cette renaissance par l'organisation d'événements liés au vignoble.

« Je ne connais rien de plus sérieux et bas que la culture de la vigne. » (Vollaire)

- La confrérie porte un costume d'appart composé d'une robe de tissu vert galonné d'or, d'une étole moutarde frangée d'or, d'une tige et d'une médaille, reproduction d'un thème moyenâgeux. La confrérie remet un diplôme lors de son rituel d'intégration.
- La confrérie est dirigée par un Grand Maître, assisté d'un Grand Chambellan, d'un Grand Argenter. Le Grand Maître anime une équipe d'une quinzaine de Grands Dignitaires et la confrérie d'environ cent adhérents.
- Un chapitre a lieu chaque année le troisième dimanche de novembre. Un banquet est organisé en juin chaque été.
- L'adhésion à la confrérie se fait en payant une cotisation annuelle actuellement de 16 €. Les adhérents accèdent à un espace membre. C'est ainsi qu'ils peuvent ensuite devenir Chevaliers puis Dignitaires.

D'après www.association-blancdenogent.com
Philippe Jaurin, vigne Saint-Sébastien, 94130 Nogent

Repérer

- 1 Lisez le titre du document 1.
 - a Dites de quel type de document il s'agit.
 - b Imaginez quel peut être le but de la confrérie.
- 2 Lisez le document 1.
 - a Notez les idées principales de chacune des séquences suivantes à une partie du document.

Donnez des principaux événements

Organisez

Symboles et rituels

Origines du but de la confrérie

Vidéo

140 • cent quarante



René Dely, *Petit vin et grande de la Nogent* (1995).

Quand on a demandé au Grand Maître de la confrérie de Bacchus à quoi servait ce « machin », il a répondu : « Ça ne sert à rien qu'à faire plaisir, à rien qu'à se retrouver entre gens de bonne compagnie, à rien qu'à passer d'agréables moments sans souci devant une bonne table et de bons vins, à rien qu'à se déguster de temps en temps et à se donner un peu d'illusion, à rien que d'aider à oublier la tristesse et l'égoïsme de nos contemporains. » Et vlan ! Sachez que j'aime bien cette idée et cette philosophie. Je l'ai faite mienne depuis un bon moment. Salut !

Jean-Gilles Jaurin, ambassadeur du vin au Québec. Extrait : *Saint Bacchus*, plastique.ca, 170K/03.

Réaliser

- 1 **Bonjour les dégâts !**
Radio Québec organise un débat autour des bienfaits et des méfaits du vin.
Les deux invités sont :
1. **Le Grand Maître**, ambassadeur du vin au Québec.
2. **Alain Lesage**, président de la Ligue anti-alcoolique de Montréal.
Choisissez l'un des personnages et, avec un autre étudiant(e), jouez la scène.
- 2 **Événement local.**
Vous êtes journaliste et vous avez participé au banquet de la confrérie en tant que nouveau membre. Écrivez un article pour le journal *Le Petit Nogentais* dans la rubrique « Événements ».
- 3 **Les mots de la fin.**
Avec votre voisin(e), vous avez décidé de créer une confrérie dans un domaine autre que le vin. Choisissez un thème et rédigez un document 1. Présentez votre projet devant la classe.

141 • cent quarante et un

5.1.4. UNITÉ 12 / Leçon 48 Repérer et Réaliser : « La divine bouteille »
(*Taxi! 3* 2004a : 140, 141)

Dans la leçon 48 figurent deux activités de repérages et trois activités de réalisations.

Repérer : 1) L'esprit du vin, 2) Ça m'intéresse.

Pour la première activité, « lisez ; dites », « lisez ; imaginez », « lisez ; associez », « repérez ; imaginez », « lisez ; indiquez » ; pour la deuxième activité, « téléphoner ; demandez des renseignements ».

Réaliser : 1) Bonjour les dégâts ! 2) Événement local, 3) Les mots de la fin.

Pour la première activité, « choisissez ; jouer la scène » ; pour la deuxième activité, « écrivez » ; pour la troisième activité, « décidez ; créez », « rédigez », « présentez ».

Nous voyons une page d'accueil du « Musée du Vin » à Paris préparée conformément à celle du site web (d'après www.museeduvinparis.com) dans la page 140. Cette page prouve l'information d'une confrérie, « le Petit Vin Blanc de Nogent », organisée pour faire connaître et immortaliser l'histoire de la culture de vigne à Nogent.

Une peinture de Raoul Dufy, *Pont rose et chemin de fer Nogent* au-dessous de laquelle figure un extrait du reportage sur le vin fait avec le Grand Maître d'une autre confrérie (celle du Bacchus) attire l'attention dans la page 141.

Le titre de la leçon « divine bouteille » est conforme à une pratique de *rhétorique*. La page d'accueil et le reportage sont les textes du type *explicatif*.

5.1.4.1. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur la CÉ [UNITÉ 12 / Leçon 48]

REPÉRER

1) L'esprit du vin.

Consigne 1 : « Lisez le titre du document 1 ».

Consigne 1a : « Dites de quel type de document il s'agit ».

Pour commencer, il n'est demandé à l'apprenant que de reconnaître le type du document. La consigne est du 1^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « reconnaître ».

Consigne 1b : « Imaginez quel peut être le but de la confrérie».

Par cette consigne, il est demandé de synthétiser le but de la confrérie, conformément aux informations données à la page d'accueil. Cela convient au 7^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « synthétiser ».

Consigne 2 : « Lisez le document 1 ».

Consigne 2a : « Associez chacune des étiquettes suivantes à une partie du document ».

Il est donné, dans cette consigne, les différents titres pour que l'apprenant relie chacun à une partie du document, pour s'assurer de sa compréhension globale. Cette consigne correspond donc au 9^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « vérifiez la compréhension ».

Consigne 2b : « Repérez le titre donné aux membres de la confrérie. Imaginez quel peut être le rôle des trois principaux membres ».

Cette consigne contient deux activités cognitives : relever le titre donné aux membres de la confrérie et imaginer leur rôle. Il correspond donc aux 2^e et 3^e types d'activités cognitives du [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information » et « deviner / anticiper / faire des hypothèses ».

Consigne 3 : « Lisez le document 2 et indiquez quel est, en général, le but de ce type de confrérie ».

Il est demandé à l'apprenant de lire l'extrait à la page suivante et de ramasser les arguments pour synthétiser le but de la confrérie. C'est donc du 7^e type d'activité cognitive du [Tableau 5] : « synthétiser » qu'il s'agit.

2) Ça m'intéresse.

« Étudiant(e) dans une école de langue pendant un an, en France, vous avez entendu parler de la Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent. Comme vous êtes assez curieux / curieuse de nature, vous aimeriez devenir adhérent(e) de cette confrérie. Vous décidez alors de téléphoner pour demander des renseignements. Jouez la scène avec votre voisin(e) ».

Dans cette activité, l'attention de l'étudiant porte d'abord sur la situation de communication : « téléphoner pour demander des renseignements sur l'adhésion à la confrérie ».

C'est une consigne en l'occurrence de faire imaginer l'identité de deux personnes, celles de l'étudiant et du membre de la confrérie, pour les faire dialoguer. Alors cette activité cognitive est conforme au 6^e type du [Tableau 5] : « rapporter à soi / interpréter ».

En définitive, dans la *leçon 48*, le contenu de deux activités de compréhension a trait à synthétiser et à rapporter à soi. Nous y ajoutons quelques activités de compréhension illustrées dans le sous-chapitre suivant.

5.1.4.2. Propositions d'exercices pour l'CE [UNITÉ 12 / Leçon 48]

Consigne Proposée 1 : « Si vous êtes le Grand Maître de la Confrérie, par quelles activités vous animeriez l'organisation ? » Elle conforme au 1^e type de la production écrite dans [Tableau 6] de Tagliante.

Cette activité tend l'apprenant à deviner et produire ses propres hypothèses convenablement au 6^e type d'activité cognitive en fonction du [Tableau 5] : « rapporter à soi / interpréter ». Par exemple :

Si j'étais à la place du Grand Maître de la Confrérie, j'organiserais, au mois de septembre chaque automne, un parti où les membres se mettraient des costumes spéciaux pour défendre et revivre l'âme du patrimoine culturel et historique de Nogent. Je voudrais encore organiser un festival de « *Célèbre Vignoble de Nogent* » en vue de donner l'occasion aux gens, de recueillir de raisin et d'en connaître les variétés.

Consigne Proposée 2 : « Interpréter la manière de présenter leurs buts des deux confréries : *la Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent* et *la Confrérie de Bacchus*. »

Cette activité dirige l'apprenant à préciser les modalités d'énonciation de deux confréries, en se mettant à leur place. Elle est du 6^e type d'activité cognitive comme la précédente.

1. Dans la première représentation, celle de *la Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent*, il est distingué un choix de mots autant affectif (« *faire revivre, culturel, historique, perpétuer, mémoire, célèbre, renouveau, animer, renaissance, apparat, rituel, intronisation, dirigée, assisté, actifs, devenir* ») qu'évaluatif (« *patrimoine, Nogent, vignoble, plantation, vigne, terroir, organisation, événements, confrérie, porte[verbe porter], composé, robe, tissu, vert, médaille, diplôme, moutarde, dimanche...etc.* »). En résumé, l'absence d'interjection et d'intonation par la ponctuation, et le style d'expression semblant objectif et ornée par les mots évaluatif reflètent que dans la première représentation, l'attitude énonciative du locuteur à son allocataire, comporte une subjectivité évaluative.

2. Dans la première représentation, celle de *la Confrérie de Bacchus*, il se distingue en premier vue, les intonations par la ponctuation (points d'exclamations et guillemets) et une interjection « *Et vlan !* ». Cet extrait de représentation est formé presque tout à fait des mots et des usages affectifs : « *Ça ne sert à rien qu'à faire plaisir, là rien qu'à se retrouver entre gens de bonne compagnie, à rien qu'à passer d'agréables moments sans souci (...) que d'aider à oublier la tristesse et l'égoïsme de nos contemporains.(...) j'aime cette idée cette philosophie.* » Pour conclure, l'attitude énonciative du locuteur à son allocataire dans cet extrait contient une subjectivité affective.

5.1.4.3. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur l'ÉE [UNITÉ 12/Leçon 48]

RÉALISER

3) Bonjour les dégâts !

Radio Québec organise un débat autour des bienfaits et des méfaits du vin. Les deux invités sont : (...)

Consigne 1 : « Choisissez l'un des personnages et, avec un autre étudiant(e), jouez la scène ».

On donne aux apprenants deux identités à choisir pour une situation de communication : « participer à un débat radiophonique », l'une défend les bienfaits du vin face à l'autre. Cette consigne leur attend de jouer la scène.

4) Événement local.

Consigne : « Vous êtes journaliste et vous avez participé au banquet de la confrérie en tant que nouveau membre. Ecrivez un article pour le journal *Le Petit Nogentais* dans la rubrique « Événements ».

Attirant à priori, l'attention de l'apprenant sur l'identité du journaliste et sur le type de journal, on lui demande de rédiger un article de journal.

5) Les mots de la fin.

Avec votre voisin(e), vous avez décidé de créer une confrérie dans un domaine autre que le vin.

Consigne 1 : « Rédigez votre propre dépliant en vous inspirant du document 1 ».

En se référant au document 1, on demande à l'apprenant de réfléchir aux objectifs de sa confrérie. Cela doit être créer un prospectus dans le but de le présenter à la classe, selon la situation de communication.

Consigne 2 : « Présentez votre projet devant la classe ». Cette consigne exige que l'apprenant sache à représenter dans la classe, le prospectus de la confrérie créée.

Effectivement les trois activités d'expression de la *leçon 48* consistent à rédiger un article de journal, à créer et à représenter un prospectus d'objectif d'une association. Nous voulons également proposer quelques activités dans le sous-chapitre suivant.

5.1.4.4. Propositions d'exercices pour l'EÉ [UNITÉ 12 / Leçon 48]

Consigne Proposée 1 : « Rédigez brièvement pourquoi la *Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent* choisit-elle particulièrement cette peinture ? ».

C'est un sujet de dissertation ou de rédaction conformant au 10^e type de la production écrite dans [Tableau 6]. On peut défendre que la confrérie reproduit d'un thème moyenâgeux et qu'elle aime l'apparat comme Raoul Dufy dont le style se caractérise par la richesse des couleurs et la précision des esquisses. On peut dire en outre que le vin dans la vie humaine aide, d'après le Grand Maître de la Confrérie de Bacchus, à oublier la tristesse.

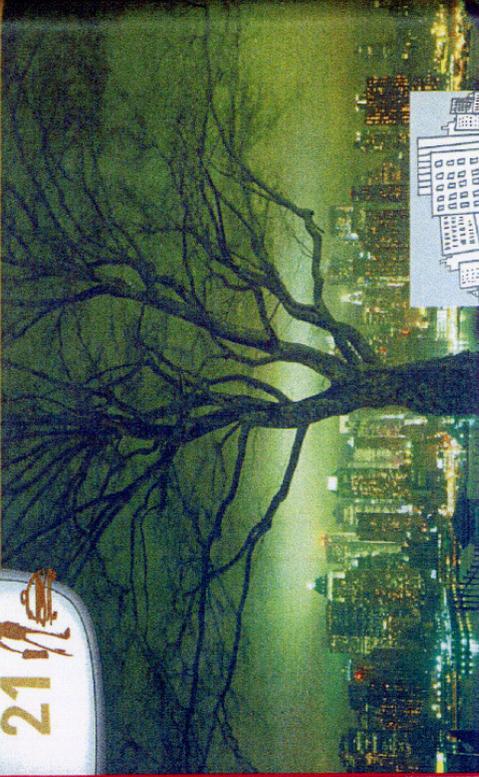
Consigne Proposée 2 : « Rédigez un texte injonctif employant les quatre buts caractéristiques de la *Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent* dans le premier document. » (*Taxi ! 3* 2004a : 140)

Cette consigne du 9^e type de la production écrite dans [Tableau 6], demande à l'apprenant d'arranger des quatre traits élémentaires de la confrérie pour but de la reconstruction d'un texte injonctif par le support duquel l'usage des indicateurs d'ordre des actions, des impératifs, les verbes d'obligation et des tournures impersonnelles peut se pratiquer (v. 4.2.2.).

« À la fin de l'année 1997 la *Confrérie du Petit Vin Blanc de Nogent* a du **être créée** sur l'initiative de Nogentais. Puisqu'elle **devrait** faire revivre le patrimoine culturel et historique de Nogent. La première mission de cette confrérie écrite en tant que loi dans leur site de web : « **perpétuez** la mémoire du célèbre vignoble de Nogent ! ». Afin quelle **puisse** réaliser cette mission, **il est favorisé** son renouveau par la plantation d'une vigne sur son terroir et, l'organisation d'événements liés au vignoble **soit** animé par cette renaissance. »

Le blues du citadin

LEÇON 21



New York, États-Unis.

Parler

- 1 a) Écrivez dix mots que le mot *ville* évoque.
b) Lisez les mots que votre voisin(e) a écrits et, devant la classe, faites son portrait.
▶ Exemple : Je crois que mon voisin est un nez cassé !
2. Avec votre voisin(e), répondez aux questions.
a) Vivez-vous dans un village, une ville ou une mégapole ? b) Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients du lieu où vous habitez ? c) Pourriez-vous vivre dans un environnement radicalement opposé au vôtre ? d) Comment envisagez-vous les mégapoles de demain ?

Comprendre

- 1 Observez le dessin et décrivez-le. Selon vous, qu'est-ce que le dessinateur a voulu exprimer ?
a) Quel est leur point commun ?



- b) Relevez les sentiments ressentis par chacun des auteurs. Justifiez vos réponses.
Leitner / la violence / la solitude / le désespoir / le mal-être / le manque d'humanité / le dégoût
- 3 Dites comment chacun des auteurs perçoit :
a) la place qu'occupe la nature dans l'environnement urbain ; b) la population de la ville.
4. Observez à nouveau le dessin et indiquez en quoi il résume les sentiments développés dans les textes.

La nature pèse si lourdement sur New York que la plus moderne des villes est aussi la plus sale. [...] Dès la fin de mai, la chaleur s'abat sur la ville comme une bombe atomique. C'est le Mal. Les gens s'abandonnent, on se dit : *It's a matter of life or death*. Les trains emportent des millions de citadins. Ce n'est pas la ville qu'ils fuient, c'est la Nature. Chaque fois que les profaneurs de main apparurent, je suis les profaneurs d'une nature à son tour, mystérieuse, de ceux qui nous ont créés à son image. [...] Il y a les enfants qui jouent dans les rues, les adolescents qui me donnent la main, la « soif inextinguible » qui me brûle du matin au soir.

1. C. S. Lewis, *Le monde à l'envers*, 1949.
2. Bachelard, 3. Impensable à l'échelle.

Pluie sur New York. Elle coule inlassablement entre les hauts cubes de ciment. Bizarre sentiment d'éloignement dans le taxi dont les essuie-glaces rapides et monotones balayent une eau sans cesse renouveau. Impression d'être pris au piège de cette ville et que je pourrais me défaire des blocs qui m'entourent et courir pendant des heures sans rien retrouver que des nouvelles prisons de ciment sans l'espoir d'une colline, d'un arbre vert ou d'un village bouillonnant. [...] Et dans la brume grise les gratte-ciel se dressent blanchâtres comme les immenses sépultures de cette ville habitée par les morts. [...] Terrible sentiment d'abandon. Quand même je serais contre moi tous les êtres du monde, je ne serais défendu contre rien.

Albert Camus, *Journal de voyage*, Gallimard, 1978.
1. T. Tournier.

- 3 Le pouvoir des mots.
1 a) Lisez à nouveau les textes et repérez les mots ou les expressions qui décrivent :
1 la chaleur ; 2 l'humidité.
b) Indiquez de quelle manière les auteurs renforcent cette idée de chaleur ou d'humidité.
- 2 Relevez, dans le texte de Camus, les mots ou les expressions utilisés pour décrire les immeubles. Dites ce que chacun de ces mots ou expressions suggère.
- 3 Relevez dans les deux textes d'autres images de ce type et dites ce qu'elles évoquent.

- 4 Voici quelques évocations de la ville entendues à la radio.
a) Écoutez-les et relevez les expressions inusitées.
b) Indiquez si chacune de ces expressions suggère une idée : 1. importante ; 2. de petite quantité ; 3. d'accumulation ; 4. de chute en grosse quantité.

S'entraîner

- 4 Paroles de citadins.
Remplacez les mots soulignés par l'un des termes suivants.
1. le montage / un vague / un bon / une randonnée / un lieu / d'ici / on peut / reculer / les villes / plus / humain / C'est évident / 2. Certains quartiers ont vu se développer un véritable mouvement de solidarité entre voisins. 3. Les élus n'ont rien fait pendant des années, maintenant, on se retrouve face à face devant un grand nombre de problèmes. 4. Quand j'ai décidé de fermer le centre-ville aux voitures, j'ai reçu une quantité incalculable de courriers de protestation.
- 5 C'est un peu dur !
1 Écoutez les mots et dites s'ils sont identiques ou différents.
2 Écoutez les phrases et dites quel sentiment la personne exprime : nostalgique ou colère ?

VOCABULAIRE

- Les figures de style
- Pour illustrer ou renforcer une description, on utilise souvent des termes et des expressions imagés. Pour cela, on peut procéder :
- par comparaison ou selon un rapport de ressemblance :
Mon appartement est comme une prison.
Ce jour-là, il tombait des cordes sur New York.
 - par exagération :
Il avait, chaque jour, cent mille problèmes !
 - par contraste :
La plus moderne des villes est aussi la plus sale.
Toujours plus sombres, toujours plus lourdes.
Toujours plus tristes, les journées n'en finissent plus de s'éteindre.
 - ▶ On peut combiner plusieurs procédés.

5.1.5. UNITÉ 6 / Leçon 21 Comprendre et S'entraîner : « La blues du citoyen »
(*Taxi! 3* 2004a : 66, 67)

Dans la leçon 21 figurent deux activités de compréhensions et deux activités d'entraînement dont certaines concernées « l'oral » que nous détaillons pas.

Comprendre : 1) Enfer urbain, 2) Le pouvoir des mots.

Pour la première activité, « observez ; décrivez », « lisez ; relevez », « dites », « observez ; indiquez » ; pour la deuxième activité, « relisez ; repérez », « indiquez », « relevez ; dites », « écoutez ; relevez », « indiquez ».

S'entraîner : 1) Paroles de citoyens, 2) C'est un peu dur !

Pour la première activité, « remplacez » ; pour la deuxième activité, « écoutez ».

Nous voyons à la page 66, une photo en perspective de New York sous laquelle se trouve un dessin de Denis Pessin illustré par une description du dessinateur. La photo est prise dans la nuit devant un grand arbre dépouillé de ses feuilles, et le dessin caricature la foule de bidonvilliens dans la ville, leur mode de vie dans cette foule qui évoque le stress et la tristesse par le choix de couleur : « gris ».

Il est donné à la page 67 deux extraits de « *Situation* » (Sartre) et de « *Journaux de voyage* » (Camus) qui narrent la nausée de New York. Les deux textes narratifs sont à dominante descriptive dont l'objectif linguistique est d'apprendre (ici) les figures de style qui sont fournies à la fin de page 67, sous un titre de « *vocabulaire* ».

5.1.5.1. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur la CÉ [UNITÉ 6 / Leçon 21]

COMPRENDRE

2) Enfer urbain.

Consigne 1 : « Observez le dessin et décrivez-le. Selon vous, qu'est-ce que le dessinateur a voulu exprimer ? »

On demande à l'apprenant d'observer le dessin et de le raconter en lisant la phrase qui l'accompagne. La consigne convient aux 8^e et 2^e types cognitives du [Tableau 5] : « observer » et « deviner / anticiper / faire des hypothèses ».

Consigne 2 : « Lisez les deux textes »

Consigne 2a : « Quel est leur point commun ? »

La consigne convient au 5^e type cognitive du [Tableau 5] : « établir les rapports ».

Consigne 2b : « Relevez les sentiments ressentis par chacun des auteurs. Justifiez vos réponses ».

Il est demandé à l'apprenant de repérer les sentiments éprouvés par chacun des auteurs à partir de la liste proposée. C'est donc une activité cognitive du 5^e type d'après le [Tableau 5] : « établir les rapports ».

Consigne 3 : « Dites comment chacun des auteurs perçoit : (...) »

Il est demandé à l'apprenant comment chaque auteur perçoit la place qu'occupe la nature dans l'environnement urbain et la population de la ville. L'activité cognitive est du 3^e type, d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 4 : « Observez à nouveau le dessin et indiquez en quoi il résume les sentiments développés dans les textes ».

On demande à l'apprenant d'établir des relations entre le dessin et les textes. La consigne est donc du 5^e type du [Tableau 5] : « établir les rapports ».

3) Le pouvoir des mots.

Consigne 1a : « Lisez à nouveau les textes et repérez les mots ou les expressions qui décrivent : la chaleur, l'humidité ».

Consigne 1b : « Indiquez de quelle manière les auteurs renforcent cette idée de chaleur ou d'humidité ».

Ces deux consignes ont l'objectif de faire trouver à l'apprenant les exagérations comme « la soif inextinguible » ou les comparaisons « comme la bombe atomique », avant d'exposer le sujet de vocabulaire : « les figures de style ». Les activités cognitives sont donc ici des 3^e et 7^e types, d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information » et « synthétiser ».

Consigne 2 : « Relevez, dans le texte de Camus, les mots ou les expressions utilisés pour décrire les immeubles. Dites ce que chacun de ces mots ou expressions suggère ».

Cette consigne convient au 3^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 3 : « Relevez dans les deux textes d'autres images de ce type et dites ce qu'elles évoquent ».

On demande à l'apprenant de chercher d'autres images illustrées par les figures de style. Pour le texte de Sartre, l'apprenant peut indiquer : « je subis les assauts d'une nature hostile, sourde, mystérieuse » dont l'image est liée au thème de la nature et **qui est** formée à partir d'un rapport de ressemblance (les assauts ressemblent à un ennemi humanisé).

Pour le texte de Camus il peut indiquer : « quand même je serrerais contre moi tous les êtres du monde, je ne serais défendu contre rien » dont l'image est liée au thème de la solitude et qu'elle est formée par une exagération (serrer tous les êtres du monde).

Les activités cognitives révèlent des 3^e et 7^e types d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information » et « synthétiser ».

Finalement le contenu des trois activités de compréhension de la *leçon 21* est consisté à suivre l'information et établir les rapports. À partir de celles-ci, nous pouvons également proposer certaines activités dans le sous-chapitre suivant.

5.1.5.2. Propositions d'exercices pour l'CÉ [UNITÉ 6 / Leçon 21]

Consigne Proposée 1 : « Repérez dans les textes, les phrases dont une relation de ressemblance se trouve entre les éléments et précisez les thèmes des phrases ».

Cette consigne vise à faire retrouver à l'apprenant dans les extraits de *Situations* de Sartre et de *Journaux de Voyages* de Camus (*Taxi!* 2004a : 67/3), les éléments qui se font ressemblés.

1^e extrait :

- « La *chaleur* s'abat sur la ville comme une bombe atomique »
- « Je crois camper *au coeur d'une* jungle grouillante d'insectes » (sous entendu : le domicile)

2^e extrait :

- « La pluie sur New York (...) coule (...) inlassablement entre les *hauts cubes de ciment* (...) les blocs » (la cataphore associative, v. 3.3.4.1.)
- « *New York* (...) prison de ciment »
- Et dans la *brume grise les gratte-ciel* se dressent blanchâtres comme les *immenses sépulcres de cette ville habitée par les morts* »

Consigne Proposée 2 : « Pensez à l'implicite sous le proverbe de Pessin : *chaque jour, des millions de bidonvilliens rejoignent leurs bureaux* ».

Cette consigne vise à faire relever à l'apprenant l'implicite sous le message.

Pessin veut souligner la problématique de la multitude des bidonvilliens dans les grandes villes, ici New York. Il nous semble qu'il veut attirer l'attention à cette question : « Comment peuvent-ils rejoindre leur bureaux chaque jour ? »

5.1.5.3. Consignes données par *Taxi ! 3 (2004a)* pour l'EE [UNITÉ 6 / Leçon 21]

S'ENTRAÎNER

4) Paroles de citoyens.

Consigne 1 : « Remplacez les mots soulignés par l'un des termes suivants : montagne / une vague / un brin / une avalanche ».

En faisant lire *Les figures de style (Vocabulaire, p.67)* cette consigne demande à apprenant de remplacer les mots soulignés par un des termes.

Pour conclure, nous remarquons que l'activité unique d'expression de la *leçon 21* consiste à d'une part, reconstruire d'un message par l'emploi des figures de style adéquat. Et de l'autre, nous allons proposer quelques activités dans le sous-chapitre suivant.

5.1.5.4. Proposition d'exercice pour l'EE [UNITÉ 6 / Leçon 21]

Consigne Proposée : « Complétez dans le texte les mots lacunaires ».

« Pluie sur New York. Elle coule inlassablement entre les hauts cubes de ciment. Bizarre sentiment d'éloignement dans le taxi dont les essuie-glace(s) rapide(s) et monoton(es) balaient une eau sans cesse renaissante. Impression d'être pris au piège de cette ville et que je pou(rrais) me délivrer des blocs qui m'entour(ent) et courir pendant des heures sans rien retrouver que des nouv(elles) prison(s) de ciment sans l'espoir d'une colline, d'un arbre vrai ou d'un visage bouleversé.(...) ».

Cette consigne est conforme au 5^e type d'activité de production dans le [Tableau 6].

5.1.6. UNITÉ 12 / Leçon 45 Comprendre et S'entraîner : « Croyances »
(*Taxi!* 3 2004a : 134, 135)

Dans la leçon 45 figurent trois activités de compréhensions et deux activités d'entraînement dont certaines concernées « l'oral » que nous ne détaillons pas.

Comprendre : 1) Cathos, mais pas trop..., 2) Croyant ou athée ?

Pour la première activité, « observez ; indiquez », « observez; associez », « indiquez », « expliquez », « lisez ; dites » ; pour la deuxième activité, « écoutez ; classez », « lisez ; associez », « relevez » et « repérez ».

S'entraîner : 1) Bonnes paroles, 2) Tout sur tout [audio].

Pour la première activité, « complétez » ; pour la deuxième activité, « écoutez ».

On voit au milieu de deux pages 134-135, une photo de l'Abbaye de Fontenay en France auprès de laquelle se trouve une page d'internet d'un forum sur « la croyance en Dieu ». Les forums qui sont consacrés à l'échange des messages sont de bons exemples pour les textes *discursifs* (v. 3.7.). Dans celui-ci, la question « croyez-vous en Dieu ? » est répondue par trois personnes.

En bas de la page 134 se trouve une liste des fêtes religieuses qui contient les taux d'attachement dans la population française. C'est un tableau de statistique d'après le quotidien *La Croix*. En haut de la page suivante, il est mis un texte explicatif intitulé par le Ministère de l'Intérieur sur les religions représentées en France.

À la fin de double page elle est mise une place pour la grammaire où les « pronoms et les adverbes indéfinis » sont examinés.

5.1.6.1. Consignes données par *Taxi ! 3* (2004a) sur la CÉ [UNITÉ 12 / Leçon 45]

COMPRENDRE

2) Cathos, mais pas trop.

Consigne 1 : « Observez les documents 1 et 2 et indiquez pour chacun d'eux : a. la nature, b. la source ».

Cette activité vise à faire une élimination rapide à l'apprenant, elle est donc du 8^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « observer ».

Consigne 2a : « Observez les documents 1 et associez chaque fête à l'une de ces trois religions : le judaïsme, l'islam, le catholicisme ».

Cette consigne a l'objectif d'assurer la compréhension, elle est donc du 9^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ».

Consigne 2b : « Indiquez quelle est, d'après le document 1 : ... »

« la religion la plus importante en France » et « la seule fête religieuse dont l'importance a progressé... » sont les questions qui s'appuient sur l'activité cognitive du type 3^e, d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 2c : « Expliquez pourquoi à votre avis, cette fête est en progression, en France ».

On demande à l'apprenant d'imaginer les explications à cette progression. L'activité cognitive est donc du type 6^e, d'après le [Tableau 5] : « rapporter à soi / interpréter ».

Consigne 3 : « Lisez le document 2 et dites si les affirmations sont vraies ou fausses :... ».

Cette consigne vise à assurer la compréhension de l'apprenant, c'est donc du 9^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ».

3) Croyant ou athée ?

Consigne 2a : « Lisez les commentaires d'internautes sur la religion, p. 135. Puis associez-les à l'une des catégories ci-dessus ».

On demande à l'apprenant d'unir les commentaires d'internautes sur la religion aux catégories proposées dans l'activité 3.1. : « croyants / sceptiques / athées ». La consigne convient au 5^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « établir les rapports ».

Consigne 2b : « Relevez les énoncés qui contiennent un pronom ou un adverbe indéfini ».

Dans cette consigne, on demande à l'apprenant de « trouver les indéfinis en considérant le sujet de grammaire décrit en bas de la page 135 : « les pronoms et les adverbes indéfinis ». L'activité cognitive est du type 3^e d'après le [Tableau 5] : « localiser / sélectionner / suivre l'information ».

Consigne 2c : « Repérez les indéfinis qui figurent dans ces énoncés et dites : ... ».

L'objectif de cette consigne est de faire répéter à l'apprenant le sujet « indéfinis », c'est donc du 9^e type d'activité cognitive d'après le [Tableau 5] : « vérifier la compréhension ».

Il s'ensuit de ces deux activités d'expression dans la *leçon 45*, suivre l'information pour vérifier la compréhension, et établir les rapports en rapportant à soi, par les quelles le contenu de *s'entraîner* s'accomplit. Dans le sous-chapitre suivant nous aurons de certaines activités à proposer.

5.1.6.2. Propositions d'exercices pour la CÉ [UNITÉ 12 / Leçon 45]

Consigne Proposée 1 : « Devinez les connecteurs lacunaires dans la réponse du courriel de Stéphanie (p. 135) ».

« Dieu ? Oui j'y crois. **M....[mais]** je vais rarement à l'église. **Et....[puis]**, de toute façon, Dieu est partout.

Consigne Proposée 2 : « Lisez le 2^e document de *Forum* et dites de quel type de texte il révèle et pourquoi ? »

C'est un texte du type conversationnel distingué par les modalités de l'énonciation : « (!), *Bien sûr, Franchement, C'est vraiment, de toute façon* ».

Cette consigne vise à rappeler les caractéristiques du type de texte conversationnel et attire l'attention au style de dire du locuteur (les modalités) dans l'énoncé.

5.1.6.3. Consignes données par *Taxi ! 3 (2004a)* sur la EÉ [UNITÉ 12 / Leçon 45]

S'ENTRAINER

4) Bonnes paroles.

Consigne : « Compléter les proverbes avec l'un des pronoms ou des adverbes indéfinis suivants : *tout, ailleurs, rien, toute, aucun et tout le monde* ».

Demandant d'abord de lire *Les pronoms et les adverbes indéfinis (Grammaire, p.135)*, on donne cinq proverbes lacunaires à compléter avec les indéfinis proposés.

Quant au contenu du seule activité d'expression *s'entraîner* dans la *leçon 45*, compléter au texte lacunaire, par suite de s'appropriation du sujet d'un grammaire, qui sont en question. Dans le sous-chapitre suivant nous aurons certaines activités à proposer.

5.1.6.4. Proposition d'exercice pour l'ÉE [UNITÉ 12 / Leçon 45]

Consigne Proposée : « Lisez le 2^e document *Les religions en France* et préparez une questionnaire en le considérant ».

Cette consigne concerne la 10^e activité de la production écrite d'après le [Tableau 6].

- Quelle est la religion la plus présentée en France ? (le catholicisme)
- Quelle place occupe l'islam ? (la 2^e place)
- Quelle est la religion qui a beaucoup progressé dans les derniers temps en France ? (le bouddhisme)
- De quelle communauté est composé l'islam en France ? (Maghrébins, Africains, Turcs, Asiatiques)
- Qu'est-ce que signifie un pays laïc, d'après le texte ? (« c'est un pays dans laquelle l'État et les églises sont séparés »)

CONCLUSION

La problématique de l'apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier nous a permis tout au long de cette étude de dégager des pistes de réflexions tant sur les spécificités de la langue que sur les questions relatives à la méthodologie, au texte, à l'écrit et aux exercices pratiques destinés à l'apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire nous avons essayé d'associer théorie et pratique ; et la méthode communicative nous a été un outil appréciable pour révéler le processus d'acquisition communicative chez l'apprenant. Elle a assuré aussi une méthodologie cohérente axée sur l'apprenant et a fait appel notamment aux capacités créatives de ce dernier en combinant des éléments situationnels et communicatifs variés, d'où les stratégies cognitives qui mettent en relief les nouvelles possibilités de traitement des situations de communication.

Le fait que les manuels d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère visent à faire acquérir toutes les compétences langagières en se servant des documents oraux et écrits nous a encouragé à adopter le manuel *TAXI ! 3* (2004) dont l'objectif essentiel et ultime est l'acquisition de la compétence de communication qui permet aux apprenants d'établir des échanges oraux et moins par écrit dans la vie sociale.

Il est indéniable que les compétences langagières sont toutes en relation étroite les unes avec les autres. Il est impossible de réagir sans comprendre et interpréter ce que dit ou écrit l'autre. Voilà pourquoi, dans l'enseignement des langues étrangères, la transition d'une compétence à une autre doit être simultanée et être réalisée suivant cette optique relationnelle et communicative. Pour cela, Il serait en effet souhaitable et efficace de ne pas séparer les moments de la classe de manière à réserver une partie du cours exclusivement à une compétence, mais d'essayer au contraire d'organiser des transitions aux moments propices en fonction des besoins et des occasions qui se présentent dans la classe.

Nous avons essayé dans notre travail de nous limiter aux frontières de cette pédagogie de l'apprentissage par lequel l'apprenant devient l'acteur. Le rôle de l'enseignant est moins de lui embrouiller l'esprit que de lui faire prendre conscience de son autonomie,

de ses capacités langagières et communicatives, de créer à partir des documents variés, documents écrits, sonores, visuels et autres, des situations de communication adaptées à ses capacités et possibilités linguistiques. L'apprenant se prenant ainsi en charge se voit en permanent rapport, autrement dit en interaction avec le milieu social et culturel. Il use de sa pleine liberté de choisir parmi tant de réponses possibles celle qui convient mieux à ses besoins de communication ainsi qu'à ses compétences linguistiques.

La méthodologie communicative, ou plus précisément, la centration sur l'apprenant a modifié radicalement les perspectives en didactique des langues étrangères, d'où les changements décisifs dans la définition des objectifs de l'enseignement/ l'apprentissage du FLE. Du reste, en mettant de côté la grammaire générative universelle de Chomsky, on a commencé à s'intéresser dans une perspective actionnelle aux processus d'apprentissage, aux stratégies cognitives et aux théories énonciatives et pragmatiques. La classe de langue comme lieu d'interaction communicative est valorisée davantage. Le développement des stratégies interactives a contribué à la créativité et aux compétences de communication langagières de l'apprenant dans un contexte socioculturel donné. Ainsi, on a placé la communication au centre du processus d'apprentissage. Pour communiquer, la connaissance d'une langue, d'un système linguistique n'est chose suffisante, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ou des situations de communication variées dans laquelle la langue sera considérée comme un *outil* et non plus comme un *objet* de savoir.

Dans cette perspective actionnelle, relationnelle et communicative, nous avons essayé de mettre au premier plan la compréhension écrite de manière à susciter chez l'apprenant la production écrite ; le texte comme support à une communication conçue en classe de langue joue à cet égard une importance primordiale dans les multiples situations d'interaction orale. L'apprenant, lors de la lecture du texte situationnel, se croit vivre dans une situation « authentique » de communication, en faisant comme si ses paroles en classe équivalaient à celles prononcées dans une scène sociale ou culturelle en dehors du contexte scolaire.

Dans notre thèse, notre objectif majeur était de montrer les apports des sciences du langage à la didactique des langues étrangères, en partant de l'hypothèse que cette

dernière en fait partie intégrante. Dans cette perspective, nous avons considéré la linguistique, l'énonciation et la pragmatique comme un ensemble relevant d'un même domaine de recherche. Par ailleurs, dans le cadre du thème de notre étude, la notion de « texte » a été élargie et complétée par les apports de la grammaire de texte, ainsi que ceux des stratégies de lecture et d'écriture, proposées par la didactique des langues. En effet, nous avons constaté, avec nos études pratiques, que la linguistique et la didactique des langues ne pouvaient plus, de nos jours, être considérées comme des disciplines à part. Ainsi, nous avons essayé de rassembler toutes les disciplines voisines pour mettre en place une méthodologie scientifiquement puissante.

Dans un deuxième temps, nous avons observé les applications concernant les compétences de compréhension et d'expression écrites dans un manuel paru récemment, *TAXI ! 3* (2004), à travers les textes. Nous avons remarqué que les textes utilisés dans ce manuel, comme dans la plupart des manuels actuels, étaient, conformément aux principes de l'approche communicative, authentiques, actuels et qu'ils contenaient un langage varié et un vocabulaire utile et riche. Quant aux activités de compréhension et d'expression écrites, elles sont efficaces et la transition de la compréhension à l'expression écrite s'effectue systématiquement, et toujours en partant des textes. Notons que, s'agissant d'un niveau avancé (B1), les compétences orales sont également développées à partir des mêmes textes et de manière à préparer l'apprenant à une communication réalisée dans des contextes et situations réels. Cependant, nous avons révélé quelques points qui nous semblent assez remarquables : d'abord, dans les textes authentiques, dont nous avons étudié les activités proposées par les auteurs du manuel, ne comprennent des connecteurs que d'un nombre *peu élevé* et d'*une variété faible*. Pourtant, dans l'organisation d'un texte et la réalisation de l'expression écrite, les connecteurs sont d'une importance capitale. Ensuite, les textes choisis ne relèvent pas de *tous les types de texte*, alors qu'il nous semble fort utile de faire connaître à l'apprenant les divers types de texte qui circulent dans la vie. Enfin, les *textes de genre littéraire figurent très peu*, ce qui peut être considéré comme un certain manque vu la nécessité de l'apprentissage de tous les registres de langue.

Après avoir observé l'organisation et l'application des activités écrites dans notre corpus, nous avons proposé d'autres consignes qui sont destinées à faire acquérir des savoirs textuels et discursifs qui ont été étudiés au début de notre thèse. Nous avons également donné, à titre d'exemples, les réponses possibles à nos activités. Nos propositions d'activités concernent notamment les sujets qui n'ont pas été pris en considération dans les activités du manuel. La notion de texte ainsi que les compétences langagières en relation avec le texte étant un sujet vaste qui repose sur plusieurs disciplines en la matière, il serait bon que s'effectuent d'autres études de texte approfondies qui soient élaborées pour la didactique des langues étrangères, et pour d'autres publics et niveaux d'apprentissage que ceux que nous avons pris comme sujet de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES CITÉS

- ADAM, Jean-Michel. « Quel types de textes ? », *Le français dans le monde*, no : 192, p. 39-43, Paris : Hachette-Larousse, (Avril 1985).
- ADAM, Jean-Michel. « Linguistique textuelle et analyse des pratiques discursives », p. 38-39, Paris : Nathan Université, coll. Fac. Université, (1999).
- ARRIVÉ, Michel (1986) *Linguistique et psychanalyse*, Paris : Méridiens - Klincksieck.
- BAYLON, Christian, FABRE, Paul (1990) *Initiation à la linguistique*, Paris : Nathan Université, coll. Fac. Université.
- BENVENISTE, Émile (1966) *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris : Gallimard.
- BENVENISTE, Émile (1974) *Problèmes de linguistique générale 2*, Paris : Gallimard.
- BÉRARD, Évelyne (1991) *L'approche communicative*, Paris : CLÉ international.
- BOYER, Henri et al. (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLÉ international.
- CICUREL, Francine (1991) *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris : Hachette, F.L.E.
- COCULA, Bernard, PEYROUTET, Claude (1989) *Didactique de l'expression de la théorie à la pratique*, Paris : Delagrave
- COULLEROT, Jacques , FARIOL, Hana. « Français sur objectif spécifique : parier sur l'ouverture », *Le Français dans le monde*, no: 235, p. 29-33, Paris : CLÉ international, (Août-Septembre1990).
- Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. « *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer* », Conseil de l'Europe [Strasbourg] , Paris : Didier, (2001).
- CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2003) *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

CUQ, Jean-Pierre (Coord.) (2003) *Dictionnaire de didactique du Français*, Paris : CLÉ international.

CYR, Paul (1998) *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLÉ international.

DAUNAY, Bertrand et DENIZOT, Nathalie. « Texte et discours, problème de métalangage », *Émergence du discours*, p. 61-70 http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/Cahiers/Tires_a_part/Cahiers_Theodile_05.pdf, (2003).

DESCOTES, Michel (1989) *La lecture méthodique*, Toulouse : C.R.D.P.

DESCOTES, Michel, JORDY, Jean, LANGLADE, Gérard (1995) *Lire Méthodiquement des textes*, Paris : Bertrand-Lacoste.

DUBOIS, Jean (et al.) (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.

DUCROT, O. : SHAFFER, J.- M. (1985) *Nouveau dictionnaire encyclopédique de sciences du langage*, Paris : Seuil.

Encyclopædia Universalis 2005

FILIPPI, Paul-Michel (1995) *Initiation à la linguistique et aux sciences du langage*, Paris : Ellipses.

GALISSON Robert, COSTE Daniel (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.

GERMAIN, Claude (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire*, Paris : CLE international

LE GOFFIC, Pierre (1993) *Grammaire de la phrase française*, Paris : Hachette Supérieur.

GREIMAS, Algirdas Julius (1966) *Sématique structurale*, Paris : Larousse.

GUESPIN, Louis (1971) *Problématique des travaux sur le discours politique*, Paris : Langages.

HALTE, Jean François. « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage », *Mélanges CRAPEL*, no : 29 CELTED, Université de METZ, (2006).

JOHNSON, Anne Marie ; MENAND, Robert (2004a) *TAXI ! 3 Méthode de français*, Paris : Hachette

- JOHNSON, Anne Marie ; MENAND, Robert (2004b) *TAXI ! 3 Méthode de français / Cahier d'exercices*, Paris : Hachette
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1999) *L'Énonciation*, Paris : Armand Colin coll. U. Linguistique.
- KORKUT, Ece (2004) *Pour apprendre une langue étrangère*, Ankara : Pegema, ELP.
- MAINGUENEAU, Dominique (1986) *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris : Bordas.
- MAINGUENEAU, Dominique (1994) *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette Supérieur.
- MAINGUENEAU, Dominique (1996) *Aborder la linguistique*, Paris : Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique (2000, 2002) *Analyser les textes de communication*, Paris : Nathan- Université.
- MAINGUENEAU, D., CHARAUDEAU, P. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- MAINGUENEAU, Dominique (2005) *Exercices linguistiques pour le texte littéraire*, Paris : Armand Colin.
- MARTINET, André (1965) *La linguistique synchronique, études et recherches*, Paris : Puf.
- MARTINET, André (1974) *Le Français sans fard*, Paris : Puf.
- MARTINET, André (1991) *Éléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- MOIRAND, Sophie (1979) *Situation d'écrit*, Paris : CLÉ international.
- PERRET, Michèle (1994) *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris : Nathan- Université.
- PAVEAU, Marie-Anne et SARFATI, Georges-Élia (2003) *Les Grandes Théories de la linguistique*, Paris : Armand Colin.
- POUZALGUES-DAMON, Évelyne et al. (1994) *Textes et méthodes français*, Paris : Nathan- Université.

- PUREN, Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ international.
- PUREN, Christian, BERTOCCHINI, Paola, EDVIGE, Costanzo (1998) *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses.
- PUREN, Christian. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », p. 55-71, *Les Langues Modernes*, no : 3, (Mars 2002).
- PUREN, Christian. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahier de l'APLIUT – Vol. XXIII no : 1 – ISSN 0248-9430*, (Février 2004).
- PUREN, Christian. « Le Cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre », *Université de Jean Monnet de Saint-Étienne*, France, (Septembre 2005).
- REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jacques (1998) *Pragmatique du discours*, Paris : Armand Colin.
- REBOUL, Anne, MOESCHLER, Jacques (1998) *La pragmatique aujourd'hui*, Paris : Seuil.
- REICHLER-BEGUELIN, M.-J. , DENERVAUD, M., JESPERSEN, J. (1988, 1990) *Écrire en Français*, Paris : Delachaux & Niestlé.
- RIEGEL, Martin, PELLAT, Ch. , RIOUL, R. (1994, 2002) *Grammaire méthodique du Français*, Paris : PUF - Quadrige
- ROBERT, Jean-Pierre (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Oprys.
- SAUSSURE, Ferdinand de, (1995, 1916) *Cours de linguistique générale*, éd. T de Mauro, Payot - Rivages.
- SIOUFFI, Gilles, RAEMDONCK, Dan Van (1999) *100 Fiches pour comprendre la linguistique*, Paris : Bréal.
- STISSI Daniel. « *Les revues pédagogiques de la Mission laïque française Enseigner le français* », no 47, *Discours et décroisement*, agrée des lettres classiques, (Novembre 2004).
- TAGLIANTE, Christine (2001) *La classe de langue*, Paris : CLÉ international.

TOMASSONE, Roberte (1996) *Pour enseigner la grammaire*, Paris : Delagrave.

URL: RABATEL, Alain. Marges Linguistiques - Numéro 9, Mai 2005 - M.L.M.S. éditeur; <http://www.marges-linguistiques.com-13250> Saint-Chamas (France), « La part de l'énonciateur dans construction interactionnelle des points de vue », Université Lyon II, France.

URL : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.htm/

URL: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art8.htm/> « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours » (2001) Ana Rodrigez Seara.

WEINRICH, Harald (1989) *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier.

OUVRAGES CONSULTÉS

ARMOGATHE, Daniel (1998) *La synthèse de documents*, Paris : Bordas.

BAYRAV, Süheyla (1998) *Yapısal dilbilim*, İstanbul : Multilingual.

BOUCHARD, Russel. « Le texte de phrase en phrase », *Le français dans le monde*, no : 192, p. 65-71, Paris : Hachette-Larousse, (Avril 1985).

CERVONI, Jean (1992) *L'énonciation*, Paris: Puf.

CORNISH, Francis. « Référence anaphorique, référence déictique, et contexte prédicatif et énonciatif », *Sémiotiques*, no : 8, p. 31-55, Nanterre : Université de Paris X, (Juin 1995).

FLAUX Nelly, VAN de VELDE, Danièle (2000) *Les noms en français*, Paris : Ophrys.

FRANCKEL, Jean-Jacques. « Référence, référenciation et valeurs référentielles », *Sémiotiques*, no : 15, p. 61-82, Nanterre : Université de ParisX, (Décembre 1998).

GÜNAY, Doğan (2003) *Metin Bilgisi*, İstanbul : Multilingual.

HALTE, Jean François, « Entre enseignement et acquisition: problèmes didactiques en apprentissage du langage » *Mélanges CRAPEL*, No: 29 CELTED, Université de METZ, (2004).

KORKUT, Ece (2004) "Classifier et qualifier", *Dilbilim XII*, İstanbul : İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Dergisi, sayı : 12, s. 15-27.

KIRAN, Zeynel (1996) *Dilbilim Akımları*, Ankara : Onur Yayınları.

KIRAN, Zeynel (2002) *Dilbilime Giriş*, Ankara : Seçkin Yayınları.

MOLENDIJK, Arie , VET, Co. « Interprétation, référence et cohésion », *Sémiotiques*, no : 9, p. 63-87, Nanterre : Université de ParisX, (Décembre 1995).

MULLER, Pierre. « Grammaire textuelle et informatique », *La revue de l'EPI* No 78, p. 163- 189, Delagrave : C.N.D.P. , (1992).

THEISSEN, Anne. « Description démonstrative anaphorique et dimension hiérarchique des catégories », *Sémiotiques*, no : 8, p. 133-145, Nanterre : Université de ParisX, (Juin 1995).

URL: http://www.dflti.ionio.gr/user_pages/politis/web/Geneve.htm

URL: <http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>

URL: <http://www.uvp5.univparis5.fr/TFL/Ac/AffFicheT.asp?CleFiche=5205&Org=QU>
TH

URL: <http://averreman.free.fr/aplv/num65-perspective.htm> VERREMAN, Alain « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ?»

VARDAR, Berke (1999) *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*, İstanbul : Multilingual.

VALETTE, Mathieu. « Actualisation et énonciation : retour sur une gémellité problématique », *History of linguistics in Texts and concepts – Gerschichte der sprachwissenschaft in texten und konzeptionen*, 15-17 novembre 2001, Potsdam (Allemagne), (2004).