

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF- M'SILA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

**ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS
ANTENNE DE L'UNIVERSITE DE M'SILA**

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION
DU MAGISTER
Option : Sciences du langage.

**DESCRIPTION ET ANALYSE
DES LACUNES DE LA COMPREHENSION DES TEXTES
EN FLE :**

-Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne
Du C.E.M Mohamed El Aid Al Khalifa - BOUSAADA-

Sous la direction de:

Dr. BENSALAH Bachir

Présenté et soutenu par:

Mme ATTIG Khadidja

Membres du jury

Président :	Pr. ABDELHAMID Samir	Université de Batna.
Rapporteur :	Pr. BENSALAH Bachir	Université de Biskra.
Examineur:	Dr. BENZAROUAL Tarek MC	Université de Batna.

Année Universitaire 2008-2009

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	01
-----------------------------------	-----------

PREMIER CHAPITRE:

AUTOUR DU TEXTE

1-LE TEXTE:.....	07
1-1- Eléments de définition.....	07
1-2- Le texte: un artefact linguistique, produit d'une construction.....	11
1-2-1- Du mot au texte.....	12
1-2-3- De la phrase au texte.	14
1-3- Le texte à travers les programmes de la 4 ^{ème} année moyenne.....	15
2- Les typologies textuelles.....	22
2-1- Les typologies.....	25
2-1-1- Base des typologies.....	26
2-1-2- Le problème de l'hétérogénéité.	27
2-2- Le type narratif.	28
2-2-1- Au niveau macrostructurel.....	28
2-2-2- Les formes de surface de la narration.....	30
2-3- Le type argumentatif.	32
2-3-1- Le niveau macrostructurel.	32
2-3-2- Les formes de surface.....	34
2-4- Le type expositif.....	36
2-4-1- Niveau macrostructurel.....	36
2-4-2- Les formes de surface.....	39

DEUXIEME CHPITRE :

LECTURE ET COMPREHENSION DES TEXTES EN FLE

1- La lecture du texte :.....	42
2- La Lecture de types de textes.....	44
2-1- Le texte narratif.....	44
2-1-1- Circonstances de la communication.....	44
2-1-2- L'histoire: quatre constituants de base.....	44
2-1-3- Fonctions de la description.....	50
2-1-4- La narration: une histoire, des récits.....	51
2-2- Le texte expositif.....	54
2-2-1- L'organisation du texte.....	54
2-2-2- Les relations sémantiques.....	55
2-2-3- Dessiner la maquette d'un texte.....	56

2-2-4- Faire apparaître les informations cachées.....	57
2-2-5- Distinguer l'essentiel de l'accessoire.....	61
2-2-6- Evaluer l'information.....	63
2-2-7- Le décodage idéologique.....	64
2-3- Le texte argumentatif.....	69
2-3-1- L'organisation du texte.....	69
2-3-2- Stratégies de persuasion.....	69
2-3-3- Types d'argumentation.....	70
3- La compréhension du texte :.....	72
3-1- Les étapes de la compréhension.....	72
3-2- Les modèles de la compréhension.....	78
3-2-1- Le modèle de Van dijk et Kintsch.....	78
3-2-1-1- Les principes de cette modélisation.....	79
3-2-1-2- La part du lecteur dans la compréhension.....	80
3-2-2- Le modèle de Kintsch (1988,1998).....	80
3-2-2-1- Les principes de cette modélisation.....	81
3-2-2-2- La part du lecteur dans la compréhension.....	81
3-2-3- Le modèle de Gersnbacher (1990, 1995,1997).....	81
3-2-3-1- Les principes de cette modélisation.....	81
3-2-3-2- La part du lecteur dans la compréhension.....	82
3-2-4- Le modèle de Zwaan, Langston et Graesser (1995)/ Zwaan et Radvansky (1998).....	82
3-2-4-1- Les principes de cette modélisation.....	83
3-2-4-2- La part du lecteur dans la compréhension.....	84
4- Les obstacles liés à la lecture /compréhension des textes en FLE.....	84
4-1- Le facteur social.....	84
4-2- Le facteur linguistique.....	86
4-2-1- Obstacles lexicaux.....	86
4-2-2- Obstacles syntaxiques.....	87
4-3- Le facteur institutionnel.....	88
4-3-1- Implications Didactiques.....	89
4-3-2- Structure du manuel.....	89

TROISIEME CHAPITRE:

CADRE EXPERIMENTAL : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

I- Cadre et Conditions générales de la recherche.....	91
1–Méthodes de recueil des données:.....	92
1-1- L'échantillon.....	92
1-2- Caractéristiques des élèves de l'échantillon.....	92

2- Analyse du Questionnaire.....	92
3- L'activité de la compréhension du texte en FLE chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.....	104
II- Dépouillement, Analyse et interprétation des résultats.....	112
3-1- La compréhension d'un texte	112
3-1-1- Par quel comportement? (Travail de groupe).....	113
3-1-2- Quel type de texte ?.....	114
3-1-3- Sur quels éléments linguistiques s'appuyer ?.....	114
3-2- l'intériorisation de la "langue" à travers l'activité.....	117
3-2-1- Enrichissement systématique du vocabulaire.....	119
3-2-2- Structures grammaticales.....	120
3-2-3- Valeurs culturelles.....	121
Conclusion générale	125
Bibliographie	128

Introduction Générale

Les difficultés de lecture, de compréhension et de production écrite sont une préoccupation permanente pour les enseignants. En effet être capable de lire, de comprendre, d'écrire et de construire des connaissances en FLE conditionne en partie la réussite scolaire et professionnelle. Le fait que les élèves présentent des difficultés de lecture et de compréhension explique aujourd'hui que l'une des priorités majeures de l'école soit la maîtrise de la langue.

Dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE, les problèmes de lecture et de compréhension rencontrés par les élèves sont fréquents et deviennent une préoccupation majeure dans le domaine de l'éducation et de la formation. Comprendre les difficultés de lecture implique de savoir comment les élèves lisent-ils, comment apprennent-ils à lire, comment apprennent-ils à comprendre. Lire implique de mettre en œuvre des processus de bas niveau telle que l'identification des mots écrits et des processus de plus haut niveau telle que la compréhension des mots, des phrases et /ou des textes lus. Nous pouvons citer les deux résultats des recherches en psychologie cognitive ayant relation avec notre thème.

- Lire c'est accéder non seulement au texte mais aussi au sens du texte :
décodage et compréhension.
- Lire c'est comprendre.

Les activités relatives à la compréhension de textes sont préconisées au niveau des programmes des différents cycles scolaires. Suivant les directives pédagogiques, le contenu des programmes a toujours ciblé l'installation progressive d'une compétence de compréhension des textes, à travers l'étude du texte narratif, descriptif, expositif et l'argumentatif. Notre thème "Description et analyse des lacunes de la compréhension des textes en FLE ". - Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, n'est pas le fait du hasard. Après notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement du français, nous avons constaté que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés en français. Malgré les six années d'apprentissage, ils arrivent en quatrième année moyenne avec les difficultés de lecture, de compréhension marquée par un bagage

lexical très restreint et une mauvaise lecture et une très mal prononciation des phonèmes. Ce sont là les raisons qui nous ont incité à nous intéresser à la compréhension des textes en FLE chez les élèves de la quatrième année moyenne.

D'après une grande majorité des enseignants dans le domaine de l'enseignement au collège, les apprenants maîtrisent mieux le descriptif ainsi que le narratif plutôt que l'argumentatif alors que celui-ci fait partie de nos délibérations quotidiennes.

Le travail de la compréhension de textes dans une classe du FLE prend en compte que l'élève-lecteur est par ailleurs compreneur de texte. Les activités de la compréhension de textes, mettent l'accent sur les dimensions: énonciatives (les élèves doivent maîtriser les différents modes d'énonciations, registres des langues et la notion de point de vue), pragmatique (la visée du destinataire et l'effet de produire sur lui orientent la production du discours) et textuelle (concernant l'organisation, la cohérence et la progression du texte).

L'école est l'endroit idéal pour apprendre à bien comprendre. Il y a des apprenants pour lesquels le travail de la compréhension des textes se fait facilement, il y en a d'autres pour lesquels il présente des difficultés. Généralement, le nombre élevé des élèves en classe ne permet certes pas de tenir compte des variations individuelles d'apprentissage et d'attention particulière. Il est, cependant, important de ne pas ignorer ces facteurs afin de trouver un moyen de soutien pour ceux qui n'arrivent pas à surmonter l'obstacle de la compréhension des textes, particulièrement lorsque 'il s'agit de comprendre une langue étrangère comme le français.

Pour cerner l'intérêt de notre modeste travail, nous nous sommes penchés sur plusieurs questions notamment celles qui tournent autour de la compréhension des textes en FLE chez les élèves de la quatrième année moyenne en classe de français.

1- Quelles sont les difficultés qu'affrontent les élèves quand ils sont face à un texte en FLE dans la classe ?

2- Dans quelle mesure peut-on aider les élèves de la 4^{ème} année moyenne à

surmonter l'obstacle de la lecture/ compréhension d'un texte ?

3-Comment leur permettre de construire une représentation positive à la lecture/ compréhension des textes en FLE?

4- En quoi consiste la tache de la lecture/ compréhension des textes en classe

Dans cette perspective, on souhaite participer à travers cette recherche, à décrire et à analyser le processus d'enseignement/apprentissage du texte chez les élèves de la 4^{ème} année moyenne et à vérifier l'efficacité de certains éléments et activités pouvant avoir un effet améliorant sur la compréhension des textes chez les apprenants scolarisés dans un établissement situe dans l'Algérie.

A ce titre, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants éprouvent des difficultés à réceptionner et à comprendre le discours utilise par l'enseignant qui dépasse leurs capacités intellectuelles.
- Les apprenants ont un lexique restreint et limité.
- Les enseignants éprouvent des difficultés à faire des choix pertinents des textes programmes dans les manuels scolaires.

Dans une classe de langue,l'apprentissage du FLE est un processus dynamique impliquant des processus de communication et d'interaction et c'est essentiellement les situations d'interactivités qui permettent à l'élève une meilleure prise en charge de son apprentissage, ce qui nous conduirons de dire que l'objectif prioritaire de l'enseignement d'une langue étrangère est de développer la compétence de communication : " *chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit,la pratique des quatre domaines d'apprentissage :écouter/parler et lire /écrire .Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et l'utiliser pour des fins de communication et de documentation* " ¹ .

¹ Programme de la 3^{ème} année moyenne, Langue française, O.N.P.S., Juillet 2004, p20

Au cours de ce travail, nous visons d'abord à présenter la réalité vécue dans nos classes de langue (manque de motivation), puis proposer des activités pédagogiques dans la classe, ensuite analyser les résultats obtenus. Nous suivons la démarche suivante : observer et décrire le niveau réel des élèves au collège en poursuivant les étapes suivantes :

- Mettre l'accent sur le rôle du texte dans l'apprentissage du FLE.
- Signaler les obstacles rencontrés par les apprenants.
- Rendre compte de l'expérience pédagogique (travaux des groupes)
- Analyser les résultats obtenus.

Pour entamer ce travail, nous nous sommes basés sur les méthodes descriptives et expérimentales, pour pouvoir décrire la situation d'enseignement /apprentissage des textes en FLE au sein d'un groupe –classe de la quatrième année moyenne, puis expérimenter pour en tirer une méthode de la formation d'une langue étrangère.

De ce fait notre recherche comportera deux grandes parties:

- une partie théorique : descriptive.
- une partie pratique : expérimentale qui consiste à observer le problème sur le terrain.

Pour ce modeste travail, nous abordons ce phénomène en suivant les étapes suivantes:

Dans le premier chapitre, nous mettons l'accent sur la notion du texte, nous tentons de le définir « qu'est ce qu'un texte ? » .Nous essayons d'abord de montrer qu'un texte un artefact linguistique, produit d'une construction. Nous expliquons ensuite les typologies textuelles (le type narratif, le type argumentatif, le type expositif).

Dans le second chapitre, pour tenter à définir la lecture du texte, Nous essayons de montrer les trois types de la lecture des textes .Nous verrons aussi comment les élèves lisent un texte. Nous tenterons enfin de définir ce qu'est la compréhension des textes, puis quels sont ses étapes et les différents modèles de la compréhension des textes.

Dans le troisième chapitre, nous présentons une analyse des résultats des enquêtes que nous avons menées auprès des apprenants du cycle moyen «un questionnaire ». Nous essayons de montrer la place du texte dans les programmes de 4^{ème} année moyenne. d'expliquer d'abord le problème des objectifs dans leur relation avec les besoins des apprenants et de montrer la nécessité de séparer les différents aptitudes .Nous aborderons en outre le problème de l'acquisition d'une compétence de compréhension écrite/ lecture des textes et les éléments indispensables à une bonne réception du texte.

Enfin, nous examinons le problème du choix du texte à proposer aux élèves .nous proposons des activités de la compréhension écrite qui ont pour objectif de mener les apprenants à lire et comprendre les textes.

PREMIER CHAPITRE:
AUTOUR DU TEXTE

1-LE TEXTE:

1-1- Eléments de définition.

Le mot "texte" est issu d'un terme latin «textus» signifiant tissu, trame. Ce n'est pas un hasard de l'étymologie. Toute la complexité de l'objet –texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples .Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionneraient, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent.

Tout un texte n'est que le résultat d'une simple succession de phrases. Si elles sont correctes, sur le plan de la syntaxe, le texte sera lui aussi correct, pense-t-on pourtant la réalité est différente. La phrase et le texte sont des unités d'espèces distinctes .les pièces d'une voiture, aussi parfaites soient- elles, ne circulent pas .pour que la voiture circule, chaque élément doit être monté d'une certains façon, de même les phrases d'un texte doivent s'assembler selon certains principes pour qu'il fonctionne bien, c'est –à-dire pour qu'il puisse permettre au lecteur de construire une représentation cohérente des informations qu'il véhicule. Bref le texte est une organisation complexe, un système.

1- Tout texte (oral ou écrit) n'existe que dans une situation de communication:un contexte un émetteur et un destinataire (tous deux avec leurs intentions, leurs connaissances et leurs attentes respectives).

2- Il est fondé sur l'élaboration de contenus .Il s'agit,par exemple ,pour une lettre des différentes informations qui y figurent ;pour une recette ,des ingrédients et procédures qui permettent de la réaliser;pour un conte ,des personnages,événements,lieux,temps qui en constituent la "matière première".

3 -Selon son espèce le texte s'organise en référence à un ou plusieurs "modèles" généraux: (i) les types s'établissent sur la base de critères linguistiques (le schéma narratif pour le conte,...). (ii) Les genres s'établissent sur base des traditions (fable, comédie, roman épistolaire,...).

4- Il est constitué d'une suite de phrases reliées entre elles de manière à assurer la cohérence des informations qu'il véhicule et donc leur compréhension.

5- Le texte est toujours accompagné d'éléments non verbaux certains sont inhérents à la communication (mise en pages, typographie...) ; d'autres y sont associés sous forme de divers supports visuels (images, schémas...). L'interaction entre les éléments verbaux et non verbaux est particulièrement mise en œuvre dans les messages audiovisuels les principes qui régissent leur organisation n'obéissent pas au hasard, mais relèvent de modalités de traitement que les travaux de psychologie cognitive ont mis en évidence¹. Chaque texte repose sur un équilibre particulier.

Le texte peut être une unité de longueur variable : une page extraite d'une œuvre, un chapitre, un livre, une trilogie, une fresque romanesque comme la Comédie Humaine de Balzac... on pourrait, aussi, le décrire, à la suite de H Weinrich², comme une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de la communication.

" Pour qu'il y ait texte, il faut qu'une séquence d'éléments linguistiques ait une existence concrète, matérielle, qu'elle constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle."³

Le principe constituant la textualité est la cohérence : c'est pour le texte un concept équivalent à celui de la grammaticalité en ce qui concerne la phrase. Cependant, un texte n'est pas la simple juxtaposition de phrases, On pourrait le schématiser ainsi :

Texte = Ph.1 + C + Ph.2 + C ... Ph.n ou Ph. = phrase et C = lien de cohérence entre les phrases, unités. Le mot texte appartient à la famille de textile, tissu : est texte (étymon : textus), ce qui est tramé, tissé⁴. Tissu de liens, trame et chaîne, enchaînement du récit autant d'images qui vous parlent.

Dans cette perspective globale cohérente, on découvre un acte énonciatif, un acte de langage qui peut se décomposer en trois actes fondamentaux :

¹ Voir Maître de Pembroke E. & Legros D. (2001). Multimédia, multimodalité et construction des connaissances. In J. Crinon et F. Gautelier (Eds), Apprendre avec le multimédia et Internet (pp.193-202). Paris : Retz.

² Weinrich (H.) 1989. Grammaire Textuelle du français. Paris: Didier- Hatier.

³ Ibid.

⁴ Dictionnaire Le petit Robert, 1997.

1) acte de Référence.	Car on parle de quelque chose, un élément réel ou imaginaire (on ne peut pas, en effet, parler de rien).	=structure thématique(progression thématique,Thème de base)
2) acte de Prédication.	et c'est toujours pour en dire quelque chose...(on ne parle pas de rien).	=structure sémantique.
3) acte Illocutionnaire.	Afin de communiquer avec quelqu'un dans une intention spécifique (on parle en effet toujours dans un but précis). raconter,décrire,arguenter (convaincre), informer, expliquer, faire rire ou sourire, divertir, émouvoir...	=structure Pragmatique.

Le texte et son étude appartiennent d'abord au domaine de la didactique de la langue d'origine du texte, en l'occurrence la didactique du français.

Mais déjà se pose un problème de délimitation et de définition du champ couvert par la didactique du français. En effet plusieurs disciplines ont été invoquées pour construire ce champ. Et le problème de la place de ces disciplines contributives, indépendantes de la langue d'origine, se pose dans la constitution de ce champ qui renvoi en réalité à une didactique de la langue maternelle, le français. Comment alors cerner et intégrer cette notion de langue maternelle ? Et quels rapports établir avec les disciplines contributives ?

La signification de la notion de « langue maternelle » n'est pas neutre. Elle n'est pas non plus univoque, et sa signification varie selon le temps et l'espace gagné,

Daems Kroon et al (1987¹) ont repéré et analysé trois significations principales. La clarification et l'adoption d'une perspective **est** nécessaire pour en délimiter le champ et définir la place des disciplines contributoires.

Une première signification, individuelle, renvoie à la langue apprise la première par l'individu au cours de son processus de socialisation. Il s'agit d'une langue orale qui s'est développée spontanément dans le contexte naturel de la vie quotidienne et familiale, sans qu'il y ait eu recours à des interventions pédagogiques scolaires ou institutionnelles. La deuxième perspective, d'ordre politico-culturel, est **reliée** à la formation de l'identité régionale ou nationale.

Dans ce sens et dans ce cadre, la signification de la langue maternelle est équivalente à celle de la langue nationale. Standardisée, elle constitue un outil d'intégration culturelle important. La troisième signification est d'ordre scolaire et renvoie à la langue de l'enseignement, celle dans laquelle la plupart des matières scolaires sont enseignées et apprises.

La plupart des travaux de didactique du français renvoient implicitement à ces trois types d'approche. Notre travail se situe essentiellement dans la troisième perspective.

La clarification de ce travail nous permet de nous situer de façon cohérente par rapport aux disciplines contributoires et d'intégrer la dimension épistémologique inhérente à la constitution de ce champ au carrefour des disciplines.

Le champ de la didactique de la langue française semble s'être construit à l'intersection de deux domaines de connaissances de référence. Le premier serait directement concerné par les modèles d'apprentissage et les designs pédagogiques et comprendrait la psychologie et les sciences de l'éducation. Le second ensemble renvoie aux différents contenus disciplinaires et comprend en particulier les sciences du langage, de la communication et les théories de la littérature.

¹ Gagné, G. Daems, F. Kroon, S. et al, 1987b, *Selected Papers in Mother Tongue Education/ Etudes en pédagogie de la langue maternelle* (All. A, Bruxelles 1984) La Haye/ Paris, Mouton/Didier/Newberry House.

Cette double référence, même si elle n'a pas permis de « sortir » la didactique du français des sciences du langage, annonce déjà, du moins dans ses principes fondateurs et de façon implicite, le souci de s'ouvrir aux théories de l'apprentissage et plus particulièrement aux théories de la signification.

1-2- Le texte : un artefact linguistique, produit d'une construction.

Jusqu'à ces dernières années, dans le domaine francophone du moins, cette remarque de Bakhtine (1978 : 59)¹ a gardé toute sa validité : « la linguistique (...) n'a absolument pas déchiffré la section dont devraient relever les grands ensembles verbaux (...).

La syntaxe des grandes masses verbales attend encore d'être fondée, jusqu'à présent, la linguistique n'a pas avancé scientifiquement au-delà de la phrase complexe : c'est le phénomène linguistique le plus long qui ait été scientifiquement exploré ...». Depuis près de vingt-cinq ans, la théorie du texte s'est pourtant largement développée dans les pays anglo-saxons, en Allemagne où la *Textlinguistik* existe avec ses différentes écoles : générative ou structuraliste, proches de la sémantique générative ou de la logique formelle ou encore de la *Textpragmatik* aux Etats-Unis, l'école Tagmémique de Pike a donné naissance aux recherches de R.E. de Longacre et de R. Jeanneret plus récemment, ce sont surtout les travaux de R. de Beaugrande² et ceux de W. Kintsch³

(menés en collaboration avec T.A. van Dijk) qu'il faut citer, avec en Italie, le *lector in fabula d'Umberto Eco*⁴ et en Grande Bretagne *Cohésion in English* de

¹ Bakhtine (M.) 1984. Esthétique et théorie du roman, Paris : Gallimard

² Beaugrande (R. DE) 1980. Text, Discourse and Process : Towards a Multidisciplinary Science of Texts, Advanced in discourse processes. Ablex : Norwood N.J. (vol4).

³ Kintsch (W.) 1982 « Aspects de la compréhension de texte », in : bulletin de psychologie. Tome XXXV, 356, Paris et Kintsch (W.) & Dijk (T. A. VAN) 1984 « Vers un modèle de la Vers un modèle de la compréhension et de la production du texte », (in : psychological review, 1978, 85, 5) trad. fr. in : Denhiere (G.) 1984. il était une fois. Lille : P.U.L.

⁴ Eco (U.) 1985. Lector in fabula. Paris : Grasset (1^{er} publ. 1979 – Milan)

M.A.K Halliday et R. Hasan¹. Il n'en va pas de même dans le domaine francophone où le terrain a été surtout occupé par les recherches de sémiotique et d'analyse du discours (à la suite des propositions de Harris Z.S)².

Outre quelques auteurs tels Combettes B., Slakta D. ou Lundquist c'est du côté de la philosophie qu'il faut se tourner pour apercevoir des tentatives de définition du texte (Ricoeur P. 1986 et Jaques F. 1987³). La linguistique pragmatique et textuelle hérite en partie des postulats énoncés ainsi par P. Ricoeur (1986 : 159-160) « Le sens du récit est dans l'arrangement même des éléments ; le sens consiste dans le pouvoir du tout d'intégrer des sous unités ; inversement, le sens d'un élément est sa capacité à entrer en relation avec d'autres éléments et avec le tout de l'œuvre ; ces postulats ensemble définissent la clôture du récit ; la tâche de l'analyse structurale consistera alors à procéder à la segmentation (aspect horizontal), puis à établir les divers niveaux d'intégration des parties dans le tout (aspect hiérarchique). »

1-2-1- Du mot au texte.

La lecture est une activité qui met en jeu de nombreux niveaux de traitement de l'information, allant de la perception lumineuse du mot jusqu'aux phénomènes complexes engagés dans la compréhension et chaque niveau nécessite des investigations précises. Bien que lire soit un acte courant et important dans nos sociétés, cette activité reste néanmoins mal connue car elle ne peut s'étudier qu'en mettant en perspective ces différents niveaux de traitement de l'information. Les travaux de l'équipe tentent de refléter cela en abordant à la fois les aspects élémentaires de la lecture (contrôle oculomoteur, reconnaissance lexicale) et les processus psycholinguistiques plus généraux impliqués dans la compréhension

¹ Halliday (M.A.K) & Hasan (R.) 1976. *Cohesion in English*. Longman

² Harris (S-Z) 1969. « Discourse Analysis ». in : *Langages*, 13 (trad. fr.).

³ Ricoeur (P.) 1986. *Du texte à l'action, essai d'herméneutique*. Paris : seuil, Coll. « esprit », Jacques (F.) 1987. « le mouvement du texte ». in : Greisch (J.) *le texte comme objet philosophique*. Paris : Beauchesne.

(traitements syntaxique et sémantique, traitement référentiel textuel et processus inférentiels).

Outre cette approche commune sur le thème de la lecture, l'ensemble des travaux utilise la technique d'enregistrement des mouvements oculaires qui a été développée au laboratoire et qui semble actuellement la plus pertinente et la plus informative pour ce type d'études (Baccino, 1997). Cette technique permet de connaître très précisément le décours temporel et spatial du regard du lecteur tout en conservant des conditions expérimentales très proches des situations naturelles. L'abondance des données recueillies (durée et nombre de fixations, taille des saccades...) nous renseigne sur les processus perceptifs et cognitifs gérant la prise d'information, l'attention et les procédures d'intégration et de vérification des informations. De nouveaux modules ont été développés pour étudier les processus psychologiques induits par la manipulation des documents multimédia, et des prolongements sont possibles pour aménager des projets Industrie/Université (Formation des médecins pour la télé-médecine, Utilisation de l'informatique pour les handicapés) ou pour l'Enseignement grâce aux nouvelles technologies.

1-2- De la phrase au texte.

On constate bien souvent que l'unité ultime de l'analyse linguistique est la phrase, une unité qui souffre d'ailleurs d'un statut relativement incertain selon le point de vue adopté, les aspects formels et/ou sémantique privilégiés par l'analyste, les hypothèses de départ, etc. par ailleurs, un certain nombre de phénomènes linguistiques du type : cohérence, co-référence, certains enchaînement transphrastique, les relations entre subordination et coordination, de nombreux aspects des relations de temps, les relations thèmes/rhèmes, etc. obligent à prendre en considération les structures transphrastiques. Notons tout d'abord qu'une linguistique se voulant textuelle implique de réels changements conceptuels et méthodologiques. D'une part, Ainsi que Culioli A. (1984)¹ le fait remarquer, le chercheur se doit de redéfinir son objet. « Le texte écrit nous force, de façon exemplaire, à comprendre que l'on ne peut pas passer de la phrase (hors prosodie, hors contexte, hors situation) à l'énoncé, par une procédure d'extension. Il s'agit en fait d'une rupture théorique, aux conséquences incontournables ». D'autre part les linguistiques textuelles incitent à approfondir des notions comme celles par exemple de sujet de l'énonciation, de polyphonie, de dialogisme, d'espace interactif, etc

Enfin, le texte invite à l'approche pluridisciplinaire voir transdisciplinaire¹. Plutôt que d'exposer dans le détail les catégories descriptives et explicatives des « grammaires textuelles », il semble légitime de s'interroger tout d'abord sur la notion de texte et de textualité. Texte dont le statut est loin d'être si l'on en juge par les différentes théories énoncées à ce jour.

¹ Culioli (A.) 1984 [Préface] in : Atlazni et al. *La langue au ras du texte*. Lille : P.U.L.

1-4- Le texte à travers les programmes de la 4^{ème} année moyenne.

Ainsi pour le choix de ses moyens pédagogiques d'acquisition, l'enseignant a des responsabilités et des principes d'enseignement à respecter; en effet « *Le grand principe de l'enseignement d'une langue étrangère : les besoins de l'apprenant sont à la base de tous choix de l'enseignant.* »¹.

S'agissant du support (texte) comme moyen d'acquisition d'une langue sa présence en classe de langue serait aussi nécessaire que bénéfique son impact sur le déroulement de la séquence pédagogique est certain.

5-1-1- Les finalités et des objectifs de l'enseignement du texte au collègue.

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter / parler et lire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Il s'agit pour l'élève de collègue, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long cycle.

a- le profil d'entrée.

a-1- A l'oral.

L'élève est capable de :

- Formuler une question précise.
- Lire à haute voix des textes variés (narratifs, descriptifs ou explicatifs).
- Ecouter et comprendre une séquence narrative, descriptive ou explicative.
- Reconnaître le (s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives .

¹ JuppT.C. Hodlin.S, Heddesheiner. C, Lagarde. J.P., apprentissage linguistique et communication, CLE international, Paris, 1978, P21.

- Insérer une description, une explication dans différents types des textes.
- Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche,image...).
- Nommer les éléments constitutifs d'un objet dans un texte descriptif et/ou explicatif.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Reconnaître les séquences explicatives dans des textes narratifs et/ou explicatifs écoutés.
- Identifier les étapes d'une explication cohérent.

a-2- A l'écrit.

a-1-1- En lecture.

L'élève est capable de :

- Identifier l'idée générale d'un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Reconnaître le(s) passage(s) explicatifs dans des textes narratif et descriptif.
- Retrouver ou inférer la question qui appelle à l'explication.
- Etablir le lien texte /image.
- Retrouver les étapes d'un processus explicatif.
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.
- Répéter la visée de la narration, de la description et de l'explication en exploitant les outils mis en œuvre pour leur réalisation.
- Lire une œuvre complète.

a-1-2- En écriture.

L'élève est capable de :

- Se présenter et/ou présenter quelqu'un.
- Répondre à une question pour apporter une explication.
- Reformuler une explication, une description, un processus.
- Rédiger un récit.

- Décrire un lieu, un objet, un personnage.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Traduire une image ou un schéma en texte et inversement.
- Insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, descriptive.
- Améliorer sa production ou celle de son camarade en fonction de grilles préétablies ou construites en classe.

b- Le profil de sortie.

b-1- A l'oral.

L'élève est capable de :

- Identifier l sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.
- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Etayer une opinion à l'aide d'argumentes.
- Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Produire un court énoncé argumentatif.

b-2- A l'écrit.

b-2-1- En lecture.

L'élève est capable de :

- Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.

- Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.
- Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.
- Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratif, descriptif, explicatif.
- Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
- Interpréter mis en œuvre pour en dégager la visée argumentative.
- Lire une œuvre complète.

b-2-2- En écriture.

L'élève est capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Etayer un texte, conforter les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citation...
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif.

Remarques : La programmation d'un cours de F.L.E. au collège consiste à ce que :

1- L'évaluation diagnostique se fait à travers les activités (écrites et orales) à des élèves durant toute l'Unité Didactique.

2- La liste des textes choisis et des activités et notions figurant dans le tableau des contenus de cours destinée à notre apprenant n'est pas exhaustive : chaque professeur modulera sa progression en fonction du niveau de ses élèves.

3- Les exercices et les techniques d'expression tels que le paragraphe, la compréhension de texte et le résumé doivent être pris en charge tout au long de l'année.

A cet égard, s'agissant de la de 4^{ème} année moyenne, le projet est clair en ce qui concerne l'enseignement de la langue française étant une langue "étrangère" pour nos élèves.

Il s'agit de mettre au point une progression à travers le support proposé d'ordre syntaxique qui rende compte de l'ensemble des faits de langue (syntaxe, lexique, morphologie), mettre fin aux progressions anarchiques, aux improvisations, à l'approche traditionnelle de la langue.

C'est le fait d'offrir au praticien un outil de travail réellement fonctionnel et opérationnel au plan pédagogique.

Au niveau des fondements linguistiques la conception du manuel proposé prend appui sur une nouvelle vision de la langue éclairée par une théorie linguistique cohérente, (la linguistique fonctionnelle d'A. Martinet) voulant toucher d'autres dimensions d'un tel parcours acquisitionnel.

« La description de la langue telle qu'elle est proposée par la linguistique fonctionnelle allait servir de base à l'établissement d'une grammaire et offrir un cadre de description/présentation de la syntaxe selon un ordre hiérarchisé et motivé par la solidarité syntaxique des éléments mêmes de la langue (noyau prédicatif et ses expansions). Il s'agit de mettre l'accent sur le code même de la langue, de faire sentir à l'élève l'importance de l'ordre des éléments dans la phrase, leur mode d'organisation, la nature des relations qu'ils entretiennent (subordination, coordination). Aussi la progression se présentait-elle comme "naturelle"; le verbe, élément moteur de la phrase (même s'il se rencontre fréquemment des phrases nominales dans le discours), a nécessairement besoin d'un élément qui le détermine, "l'actualise", ainsi est introduite la fonction sujet qui donne lieu à la recherche d'Unité isosyntaxique et conduit naturellement à l'étude des co-occurents, des instituts susceptibles d'assumer la même fonction (relative, pronoms, adjectifs indéfinis).»¹

Ce sont des points qu'il faut faire intérioriser au apprenant en adoptant une façon aussi pédagogique et motivante que possible, et à long terme l'élève apprend à sentir que son énoncé, pour être porteur d'informations, fait intégrer des éléments

¹ Bouguerra T. didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, office des publications universitaires, Alger, 1991,P106

relatifs au lieu, au temps, à la manière (circonstants).

L'étude des expansions, différents renseignements qui ne peuvent être supprimés sans altérer le sens de l'énoncé, est ainsi justifiée par les nécessités de la communication.

En effet, les contenus ne sont plus délimités à partir d'objectifs thématiques mais à partir de la description et de l'analyse de l'outil linguistique à faire acquérir. Sur cet objectif cardinal sont venus se greffer d'autres objectifs en matière de techniques d'expression et de moyens pédagogiques employés.

Les supports retenus pour l'illustration et l'investissement des objectifs ont été choisis en fonction du critère de motivation (diversification des supports), du souci d'investir les différents modes de communication sur le plan de l'oral que celui de l'écrit (lettres, articles de presse ou récit de fiction).

NATURE DE L'ÉPREUVE DE LA LANGUE FRANÇAISE.

L'épreuve du français au Brevet de l'Enseignement Moyen s'organise comme suite :

- un texte support suivi d'un questionnaire portant sur la compréhension de ce texte.
- Une production écrite (situation d'intégration).

Cette épreuve s'organise en deux parties :

1^{ère} partie :

Compréhension de l'écrit : (/13)

Cette partie représente environ les deux tiers de l'épreuve. Il s'agira d'évaluer ici la compétence de compréhension de l'élève d'un texte donnée à travers une typologie de question.

- le Thème (instance d'énonciation. Idée générale, objet d'étude, typologie ect.) à travers des questions variées. De difficulté croissante, posées de façon claire et précise.

- Les Indices grammaticaux. C'est-à-dire tous les outils linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) susceptibles questions pertinentes.

Le texte.

Accessible à l'élève moyen, le texte doit former un tout relativement clos et respecter les règles de cohérence textuelle : il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence d'ensemble.

Il peut s'agir d'un texte authentique de 15 à 20 lignes, d'actualité ou tiré de la littérature de jeunesse. Quel que soit le document d'où il est extrait, les références complètes de ce document doivent être mentionnées au bas du texte (auteur, titre de parution, maison d'édition, etc.)

2^{ème} partie :

Production écrite : (/7)

Cette partie représente un tiers de l'épreuve. C'est la situation d'intégration dans laquelle le candidat aura à exercer ses compétences par la mobilisation d'un ensemble de ressources dans une situation significative, nouvelle, choisie au sien de la famille de situations.

Qui définissent la ou les compétences ciblée(s).

Le sujet de la production prenant appui sur le texte initial est proposé au candidat. Il l'amène à produire un texte mettant en œuvre une ou plusieurs formes de discours étudiées au collège. La situation de communication dans laquelle doit s'inscrire la texte à produire être indiquée clairement dans le sujet.

La consigne d'écriture devra énoncer des critères de réussite afin d'amener l'élève à réaliser de meilleurs performances.

2- Les typologies textuelles:

La description exhaustive d'un type textuel requiert que soient examinés à la fois le niveau macro structurel et les formes de surface qui le caractérisent.

C'est essentiellement à ce niveau que cette étude va s'attacher. Leur existence ou tout au moins leur disponibilité semble jouer un rôle essentiel dans le processus de compréhension et de production langagière. Fayol (1997 : 88¹) souligne en effet que le coût élevé de la production et les risques d'oubli et d'incohérence ont sans doute contribué à la structuration de types textuels hautement conventionnels (le récit, les articles scientifiques...).

Ces types comportent des suites canoniques de catégories d'informations ou superstructures dont la disponibilité et la mobilisation favorisent la production de textes.

Les taches de rappel aboutissent à la même conclusion. Le rôle de ces superstructures est double. Selon Fayol (1997), « elles permettent à la fois :a) de récupérer la bonne information au bon moment et, donc, de se ramener à une procédure d'énonciation des connaissances allégeant la tâche de production, et b) de ne pas oublier les informations importantes (car requises et amorcées par la superstructure). En somme, elles pallient l'absence d'interaction avec un interlocuteur. » (p.89).

C'est donc de ce point de vue – c'est-à-dire du point de vue de leur disponibilité et de leurs fonctions facilitatrice, et de ce point de vue essentiellement, qu'elles seront considérées. Notons tout de même que l'on ne peut les ignorer non plus totalement dans la mesure où ces structures nécessaires à la constitution d'un texte sont liées à des formes plus ou moins typiques sur le plan de la réalisation linguistique ; ainsi par

¹ Fayol, M. (1997), *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF

exemple, si l'on considère la typologie de Werlich (1975¹) chacun des foyers conceptuels correspond une manifestation par des marques linguistiques de surface :

Type	« foyer conceptuel »	marque de surface
Descriptif	perception dans l'espace	Imparfait
Narratif	perception dans le temps	passé simple
Expositif	Analyse et synthèse de représentations conceptuelles	Connecteurs logiques
Argumentatif	jugement et prise de position	Connecteurs logiques
Instructif	prévision des comportements à venir	impératif + verbes d'action à l'infinitif

Comme l'indique le tableau ci-dessus, le texte descriptif est lié à la perception de l'espace, le texte narratif lié à la description dans le temps, le texte renvoie à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles, le texte argumentatif est centré sur le jugement et la prise de position, le texte de type instructif, enfin, est lié à la prévision du comportement à venir (voir Petit jean 1989²).

L'analyse linguistique permet donc de s'attacher aux procédures langagières utilisées par le locuteur/scripteur pour structurer la surface textuelle, et tenter d'identifier des formes linguistiques spécifiques à chaque type de texte.

Le problème que l'on rencontre lorsque l'on s'intéresse aux marques linguistiques, c'est qu'elles sont rarement spécifiques à un type de texte, et l'on pourrait considérer le tableau présenté ci-dessus comme un prototype. Ainsi par exemple, s'il est vrai que l'on trouve le passé simple dans les récits, il est vrai aussi que certains d'entre eux comprennent uniquement le présent ou le passé composé, l'étiquette « récit » (type narratif) recouvrant elle-même plusieurs types. De même, certaines marques de surface sont communes à plusieurs types de textes : Le moyen de répondre à ces objections est de raisonner en termes de faisceau de cooccurrences comme le

¹ Werlich H. (1975), *Text analysis and text production*, Dortmund.

² Petit jean A. (1989), Les typologies textuelles, *Pratiques*, 62,86-125.

préconise Biber, et en termes de fréquences. Pour Bronckart *et al* (1985¹), une unité linguistique ou une catégorie linguistique est considérée comme caractéristique « quand (elle) est généralement présente ou relativement fréquente (dans un type de texte) et absente ou plutôt rare dans les autres (p.77).

Le fait que des caractéristiques macro structurelles et micro structurelles puissent être identifiées sert de base à l'élaboration de typologies textuelles, qui seront abordées dans une première partie. Une deuxième partie discutera le problème de l'absence de véritable homogénéité typologique. Ensuite, les deux aspects (macro structure et formes de surface) vont être abordés du point de vue des caractéristiques qu'elles manifestent pour chaque type de texte qui nous intéresse dans cette étude, c'est-à-dire le type narratif, le type argumentatif et le type expositif.

Actuellement, les genres de discours sont envisagés comme variantes de réalisation des discours dans des communautés socioculturelles distinctes. Comme ils s'articulent aux situations sociales constitutives de l'espace social, on distingue les genres des discours littéraire, juridique, journalistique, scientifique, didactique, et ceux de la vulgarisation scientifique. Dans toute situation sociale, un énonciateur est amené à sélectionner le genre de discours qui lui paraîtra le plus adapté. Dans la mesure où tout énonciateur s'en est construit une représentation plus ou moins précise, les genres sont considérés comme présentant un intérêt didactique.

Selon certaines théories du langage (cf. notamment Adam, 1992²), les genres sont considérés comme composés de séquences relevant de différents types d'organisation. En référence à Bronckart (1994³), nous retenons qu'une séquence discursive est caractérisée par un certain mode de planification, et articulée à une visée spécifique.

¹Bronckart, J-P, D. Bain, B. Schnewly, C. Davaud & A. Pasquier (1985), *Le fonctionnement des discours, Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.

²Adam, J.M. (1992), *Les textes :types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, coll. FAC.

³Bronckart, J-P, D. Bain, B. Schnewly, C. Davaud & A. Pasquier (1985), *Le fonctionnement des discours, Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux & Niestlé.

On distingue les types de séquence suivantes : narrative, argumentative, explicative, descriptive injonctive.

Certains segments de textes ne présentent toutefois la forme d'organisation propre à une séquentialité particulière. Dans les discours de l'ordre du RACONTER, ces segments sont qualifiés de script. Dans les discours de l'ordre de l'EXPOSER, on parle de plan expositif pur. Il s'agit d'une forme d'organisation du contenu qui traduit directement les procédés cognitifs, du raisonnement. Les séquences sont décomposées en phases, correspondant à des regroupements de propositions. Un genre de texte est soit homogène constitué d'une seule séquence ou plusieurs séquences identiques ; soit hétérogène, c'est-à-dire constitué d'une alternance de séquences contrastées.

2-1-Les typologies:

Avec le développement des travaux de psychologie cognitive de traitement du texte, les typologies sont depuis peu remises en cause.

En effet, ces typologies résultent essentiellement d'une analyse linguistique de la surface textuelle et non pas du niveau sémantique. Les travaux de psychologie cognitive ont montré que la compréhension ne résulte pas uniquement du traitement du texte, mais des modèles mentaux (Johnson-Laird, 1983¹) activés ou construits à la suite de la lecture des textes. C'est pourquoi, selon Kleiber (1990), « sans l'existence de telles catégories, notre appréhension des énoncés produits serait probablement impossible : nous serions submergés par la diversité absolue, par une impression chaotique que les régularités syntaxiques ne compenseraient certainement pas » p.13. C'est pourquoi, ce travail d'analyse linguistique des textes qui permet de définir des catégories textuelles est indispensable dans la perspective de la conception d'une didactique qui tient compte à la fois du texte et du lecteur.

¹ Johnson-Laird, P. N. (1983). Mental models, Cambridge, MA: Harvard University Press.

2-2-1-Base des typologies :

L'activité qui consiste à classer les textes peut être définie par Petit Jean (1989¹) comme « un rapprochement entre des objets langagiers, toujours univoques et différents, à partir de caractéristiques qui leur sont communes. » (p.93). Pour Todorov (1970), cette activité consiste à « *découvrir une règle qui fonctionne à travers plusieurs textes* ». Selon Bronckart et al (1985²), les discoursifs constituent des ensembles flous, galaxies, et des archi-types : le terme de *galaxie* renvoie au fait que chaque type discoursif est constitué d'un vaste ensemble de textes concrets qui comportent des traits communs permet d'identifier des *archi-types*, autrement dit, d'élaborer une typologie.

Une typologie doit respecter deux contraintes : malgré la diversité des thèmes et des contenus, il doit y avoir un même traitement des textes appartenant à une même typologie ; inversement, des textes de familles différentes donneront lieu à des traitements différents même si leur contenu subjectif est identique (voir Fayol 1991³, P.39).

Différentes typologies ont été proposées dans la littérature, leur nombre variant en fonction de la nature des critères classificatoires utilisés. On trouve des typologies à base énonciative sur le modèle de Benveniste, opposant récit et discours sur la base des marques temporelles et de pronoms ; des typologies communicationnelles qui se fondent sur l'intention communicative ou macro acte de langage du texte, à l'instar des six fonctions de Jakobson ; des typologies situationnelles qui prennent en compte la situation de production, des typologies conceptuelles enfin comme celle de Werlich (1975⁴) qui font appel aux domaines conceptuels convoqués pour chaque type de texte.

Cette abondance de classification ne doit cependant pas laisser penser que l'identification de types de textes soit chimérique : certains types sont récurrents chez

¹ Op. cit.

² op. cit.

³ Fayol, M. (1991), Text Typology : A cognitive approach, in Guy Denhière & J.P Rossi (eds.) Text and text processing, Advances in psychology, North Holland, Elsevier Science publishers. 61-77

⁴Op. cit.

tous les auteurs, et les trois types de textes qui nous intéressent ici, la narration personnelle, le texte expositif et le texte argumentatif ne sont pas égaux devant la place qui leur est accordée dans la littérature : si les types narratif et argumentatif sont clairement identifiés et caractérisés, le type expositif est moins bien attesté et donc moins bien analysés.

2-2-2- Le problème de l'hétérogénéité :

La difficulté principale rencontrée lors de la définition d'un type de texte réside dans le fait que le discours en langue naturelle ne se laisse pas enfermer dans les cadres des prototypes définis, et que par exemple une sous partie d'un texte argumentatif aura recours au type descriptif à des fins d'illustration. De même, il est fréquent de rencontrer des descriptions dans un texte narratif comme un roman. Les exemples ne manquent pas. Adam (1992¹:140) formule le problème est son origine dans les termes suivants : « *Les textes réels actualisent d'une façon plus ou moins nette les prototypes de base disponibles dans la mémoire des locuteurs* ». Pour contourner l'écueil, il faut tout d'abord ne considérer les modèles décrits que comme des prototypes, ayant des réalisations variables dans la réalité. Adam (1987³) propose ensuite de prendre comme unité d'analyse non pas le texte dans sa globalité, mais d'identifier des sous parties qui le composent en termes de séquentialité. Il parle ainsi (1978 :60) d'insertion de séquences hétérogènes « séquences insérées » dans des « séquences insérantes » ou dominantes qui déterminent le type global du texte.

Reste à identifier les frontières entre les différentes séquences qui composent un texte, autrement dit, selon les termes de Adam (1987), « la linguistique textuelle a (donc) pour tâche d'émettre des hypothèses sur la façon dont ce produit- construit un effet de séquence » (p.57). Pour cet auteur, la reconnaissance d'une structure

¹Adam, J.M. (1992), *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, coll. FAC.

²Adam, J.M. (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques* n°56, Metz.

séquentielle repose sur la reconnaissance d'une complétude configurationnelle et sur la reconnaissance de regroupement plus ou moins typé de proposition. La structure séquentielle globale, c'est-à-dire super structure comprend n séquence de n Macro-propositions comprenant elles même n propositions à mettre en paquets ». La compréhension d'une structure séquentielle en tant que telle a pour conséquence de permettre la reconnaissance d'une structure séquentielle (qui est acquise culturellement par imprégnation) et de hiérarchiser l'information selon une logique qui n'est ni chronologique, ni causale : une simple énumération n'est en effet pas synonyme d'une description, de même qu'une suite chronologique d'événement ne se laisse pas confondre avec un récit.

Ces précautions étant prise, il est maintenant possible d'aborder la description des prototypes de textes du point de vue des superstructures et des formes de surface qui les caractérisent. Les trois types textuels qui nous intéressent n'ont pas tous été décrits avec le même degré de précision, et la démarche de présentation va précéder du plus connu (le narratif) au moins connu (l'expositif).

2-2- Le type narratif:

2-2-1- Au niveau macrostructurel:

Les clauses référentielles ont pour fonction de lier l'information à l'auditeur. L'orientent sur qui et quoi est impliqué dans l'événement.

Où et quand l'événement a pris place. La plupart du temps le narrateur ne se contente pas de ce contenu référentiel, une partie de sa narration consiste également à évaluer ces événements ; cette deuxième fonction de la narration consiste donc à informer l'auditeur sur ce que signifient ces événements pour le narrateur, ou bien pour dire quelque chose sur le narrateur lui-même. Autrement dit, l'évaluation consiste à donner les raisons pour les quelles l'histoire est racontée. Dans le système de Labov (1967¹), deux types de clauses narratives restrictives (restrictive narrative clauses) qui

¹ Labov, W. & Waletzky J. (1967), Narrative analysis: Oral versions of personal experience, in J. Helms (éd.), Essays on the verbal and visual arts, Seattle, University of Washington Press.

récapitulent un événement s'étant produit en un point discret du temps (ex : he hit me); et les clauses narratives libres (free narrative clauses) qui restent vraies tout ou long de la narration et qui sont, moins que les clauses restrictives, limitées dans le temps. cette opposition effectuée, la définition de la narration minimale est «une séquence de deux clauses restrictives (indépendantes) qui sont temporellement ordonnées ;c'est-à-dire, un changement dans leur ordre va produire un changement dans la séquence temporelle de l'interprétation sémantique originale. » (Labov & waletzky 1967 : 28²).

Cela dit, le schéma narratif typique que l'on rencontre chez notre adulte ne se limite souvent pas à cette structure minimale. Peterson & McCabe (1983 : 32³) ordonnent de la façon suivante les clauses narratives d'un schéma classique, pour l'opposer. Et nous y reviendrons, à des schémas déviants rencontrés chez les enfants.

Le schéma classique se compose donc de la façon suivante :

1- Le premier élément est constitué des clauses accessoires (appendage) dont un résumé (abstract) au début qui préface en l'encapsulant la totalité de histoire, comme dans l'exemple :

(1) un jour je me suis cassé la jambe.

2- On retrouvera éventuellement à la fin une autre variété de ces clauses accessoires, dites coda, qui ont pour fonction de clore la narration et de jeter un pont entre la fin de la narration et le moment présent, comme l'illustre l'exemple suivant :

(2) c'est tout.

3- Viennent ensuite des clauses d'orientation qui fournissent le contexte ou situation de la narration, et qui incluent la mention des participants, du temps, du lieu, des conditions générales...

4- La composante suivante, la complication est en quelque sorte la colonne vertébrale de la narration, c'est le seul élément essentiel : les clauses qui composent

² (Traduction). " A sequence of two restrictive (independant) clauses which are temporally ordered, that is, a change in their order will result in a change in the temporal sequence of original semantic interpretation."

³ Peterson C. & A. McCabe (1983), *Developmental psycholinguistics Three ways of looking al child's narrative*, New York, Plenum.

réfèrent aux événements chronologiquement ordonnés jusqu'au « high point » ou crise.

5- Viennent ensuite des clauses évaluatives qui servent de motivation à la narration, elles ont déjà été mentionnées plus haut.

6- Enfin, intervient la résolution, qui comme la complication, est constitué d'une séquence d'événements chronologiquement ordonnés qui viennent résoudre la crise.

2-2-2- les formes de surface de la narration :

Nous l'avons déjà mentionné, il est peu fructueux de chercher à caractériser un type de texte d'après ses marques de surface (voir Adam 1992¹ ? p71). Cela dit, dans leur entreprise de description du « fonctionnement des discours », Bronckart et al (1985²) parviennent à mettre à jour un certain nombre de caractéristiques de surfaces du type narratif. Nous allons présenter les résultats qu'ils obtiennent pour le type narratif classique, mais aussi sur le type qu'ils nomment *récit de vie* qui présente des analogies importantes avec ce que nous appelons narration (d'expérience personnelle).

Trois types textuels sont envisagés : le « discours en situation », le « le discours théorique » et le « discours narratif ». pour le type narratif *classique*, les auteurs analysent 50 textes d'un corpus constitué de contes, ouvrages de science fiction, romans etc. ... 27 traits linguistiques de surface sont examinés : les pronoms personnels, les déictiques temporels (hier, aujourd'hui ...); l'auxiliaire *aller*; les auxiliaires d'aspect (ex : *continuer à ...*); les auxiliaires de mode (*vouloir, devoir, falloir...*); les passives complètes; les emphases (*il y a ... qui/que, c'est ... qui/que*); les organisateurs argumentatifs lexico-syntaxiques (adverbes, conjonctions adverbiales, conjonction, locutions conjonctives); les organisateurs argumentatifs intra-méta-intertextuels (mise en page, paragraphes, italiques...); les modalités d'énoncés (adverbes : certes, il est sûr que, incontestablement, indéniablement,

¹ Adam, J.M. (1992), les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, coll. FAC

² Op. cit.

certainement, il est certain que...); les anaphores pronominales, les anaphores non pronominales (ce + nom verbal : suffixe –ment, -sion, -tion, -age) : la densité verbale (rapport entre le nombre de verbes et le nombre de mots). Et enfin la densité syntagmatique (rapport entre le nombre de qualificants et le nombre de noms noyau du syntagme).

Un trait est jugé discriminatif (ou spécifique) à un type de texte quand il est généralement présent ou relativement fréquent dans un groupe d'extraits et absent ou plutôt rare dans les autres types textuels. Pour le type narratif donc, ce sont les traits suivants qui apparaissent discriminatifs et qui traduisent l'organisation essentiellement temporelle de la narration : apparaissent avec une fréquence élevée les organisateurs temporels, les auxiliaires d'aspect qui « ajoutent à la structuration temporelle des procès des informations sur leur mode de déroulement » (1987 : 87), et enfin l'imparfait et le passé simple. Considérés tant en isolation qu'en corrélation les uns avec les autres, ces traits s'avèrent caractéristiques du type narratif.

Aux côtés de cet archi-type ainsi identifié, les auteurs soumettent à leur grille d'analyse des textes intermédiaires, parmi lesquels le récit de vie qui nous intéresse particulièrement. Il partage avec l'archi-type narratif les organisateurs temporels, les temps du passé imparfait et passé simple (passé composé à l'oral) qui contribuent au repérage temporel, les auxiliaires d'aspect. Ce type se distingue toutefois de la narration dans la forte proportion de pronoms de première personne qu'il manifeste, traduction, linguistique de l'ancrage immédiat par rapport au locuteur.

Même si ces marques n'ont pas de valeur spécifique absolue (les organisateurs temporels ne sont pas spécifiques au récit, le présent de narration peut tout à fait se substituer au passé simple) elles semblent s'imposer avec suffisamment de force pour être retenues. Il faut maintenant envisager le prochain type textuel, l'argumentation.

2-3- Le type argumentatif :

2-3-1- Le niveau macrostructural :

Pour introduire le prototype de la séquence argumentative - à défaut de pouvoir parler de texte argumentatif dans sa globalité -, Adam (1992) s'inspire de Ducrot & Anscombe (1983¹) dans un premier temps pour définir la notion d'argumentation.

« Quand on parle, on fait allusion à un « monde » (« réel ou fictif, présenté comme tel ou non), on construit une représentation ». c'est la fonction descriptive de langue. Mais on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'au auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. En d'autres termes, on parle très souvent pour argumenter et cette finalité est considérée par les uns comme surajoutée à la valeur descriptive-informative de la langue et par les autres comme première (p.103).

D'une façon générale, le discours argumentatif est défini comme visant à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé, appuyé, selon des modalités diverses sur un autre. Pour Plantin (1990²).

Une argumentation est le passage du mieux assuré (A, l'argument), vers le moins assuré (C, la conclusion). Ce passage est permis par des règles qui font appel aux topoï, c'est -dire à des conventions généralement admises et qui ont pour fonction de faire passer sur la conclusion l'agrément accordé à l'argument.

Cette présentation générale permet d'appréhender certains aspects qui sont repris dans les schémas prototypes reprennent en gros les principes des syllogismes ou des enthymèmes ou les prémisses majeurs et mineurs doivent amener à une conclusion.

¹ Ducrot, O. & J-C. Anscombe (1983), L'argumentation dans la langue, Bruxelles, Mardaga.

² Plantin, C (1990), Essais sur l'argumentation, Paris, Kimé.

Pour Bernardini et Antolini (1996¹ :176), la structure du texte argumentatif n'est pas rigide en ce qu'elle ne réclame que quelques éléments. L'exemple suivant emprunté à Adam (1992:105) illustre le raisonnement de type syllogistique basé sur un topos :

(3) La marquise a les mains douces mais je ne l'aime pas.

Le fonctionnement d'un tel énoncé repose sur le topos : / les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces/, et le passage de homme à je de femme à marquise est autorisé par le syllogisme :

(4) les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces, or la marquise a les mains douces.

(5) donc j'aime la marquise.

Reste à noter que la présence de mais a pour conséquence de renverser la conclusion attendue : la règle d'inférence qui s'applique généralement

Ne s'applique pas pour des raisons qu'il faut étayer sous forme de restrictions [à moins que la marquise ne soit trop sotte, prétentieuse].

Dans sa forme minimale, le modèle argumentatif se réduit à [si p alors q].

A partir de ce schéma (étendu ou restreint) de l'étayage des propositions, Adam (1992²:115) déduit des caractéristiques de la séquence argumentative qui peut être progressive, ou régressive. Dans le premier cas, l'énoncé linguistique est parallèle au mouvement du raisonnement : on tire ou on fait s'ensuivre une conséquence de ce qui précède textuellement ou argumentative ment.

La visée de la séquence argumentative progressive est la conclusion. Dans le cas de séquence argumentative régressive, la linéarité de l'énoncé linguistique est inverse au mouvement de raisonnement : on justifie une affirmation qui précède textuellement, mais qui d'un point de vue argumentatif, succède. C'est le type même de la preuve ou de l'explication. L'oral préfère ce dernier type qui consiste à asserter

¹ Bernardini (de) B.& E. Antolini (1996), Structural differences in the production of written arguments, *Argumentation*, 10,175-196.

² Op.cit.

quelque chose et à le justifier seulement a posteriori (Adam 1992:115). Cette préférence est peut-être le résultat d'une différence dans le temps de planification qui est disponible à l'oral et à l'écrit.

Comme pour le texte narratif, ce travail va retenir de l'argumentation que sa définition minimale. Sera considéré comme argumentatif ici un texte qui se caractérisera d'une prise de position du locuteur/scripteur assortie d'une justification.

2-3-2- Les formes de surface.

On rencontre, comme pour le texte narratif, le même type de remarques qui semblent relever de généralités, exception faite de l'analyse de Auricchio, Masseron et Perrin Schmirrer (1992¹) qui rend compte avec précision et finesse des marques spécifiques du texte argumentatif. Au rang des traits communément recensés on trouve les connecteurs (l'argumentation, souvent assimilée au raisonnement logique étant supposée refléter ce raisonnement par des connecteurs "logiques"). Coirier et al² (1996:34) signalent par exemple une fréquence plus grande de ponctuation, de modalité, et de procédures de connexion non temporelles dans un texte de type argumentatif.

Mais revenons en détail sur l'étude de Auricchio et al (1992²) annoncée plus haut. L'apport de leur travail est de considérer une des caractéristiques du type argumentatif qui est la polyphonie et ses réalisations. La polyphonie est caractérisée comme une mise en scène par le locuteur de voix autres que la sienne." Mise en scène sans laquelle, selon Ducrot (1984), certains énoncés ne peuvent pas se comprendre si on leur attribue un seul énonciateur ".D'ou la nécessité de faire intervenir la notion de

¹ Coirier, P., D. Gaonac'h & J. M Passerault (1996), Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Paris, A. Colin.

² Op. cit.

Polyphonie que Ducrot (1984¹ :115) définit de la façon suivante:"Cette théorie nous permet d'analyser l'énoncé du point de vue pragmatique, en y mettant plusieurs actes différents, et qui interviennent à des titres divers dans la fonction argumentative attachée par le locuteur à son énoncé."

Il est donc nécessaire de distinguer le locuteur de l'énonciateur, le locuteur étant défini par Ducrot comme celui qui est présenté comme responsable de l'énoncé, et auquel réfère le pronom je (1984:193); les énonciateurs étant des êtres qui sont censés s'exprimer à travers .

L'énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis, pour Ducrot (1984:204) "S'ils parlent, c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles."

Le lien entre argumentation et polyphonie est donc loin d'être fortuit : Auricchio et al (1992) empruntent à Ducrot sa théorie de la polyphonie en disant :

"Si la visée générale du discours argumentatif est de convaincre ou bien de renforcer l'adhésion de l'auditoire à une thèse quelconque, on ne s'étonnera pas que, presque par nature, un tel discours soit "pris" dans un réseau de discours autres dont il se ressaisit, les déformant, les fragmentant, et parmi lesquels on reconnaît avec plus ou moins de facilité le ou les discours présumés des destinataires de l'argumentation." (p.7).

Autrement dit, "le discours argumentatif est toujours polyphonique." En conséquence, le locuteur va devoir conférer à la forme de son discours, des indices sur le degré d'adhésion qu'il entretient avec la thèse qui n'est pas la sienne, au moyen de procédés de distanciation et de disqualifications au nombre desquels on compte : les modalités syntaxiques (la négation, l'affirmation, l'interrogation); l'expression de la concession (mais, malgré, néanmoins); certaines locutions restrictives (du moins, tout ou moins); des syntagmes attributifs (Selon A, d'après A, pour A, si l'on en croit ZA, à lire/ entendre / croire / écouter / A...); on accompagné d'un verbe de parole (on

¹ Ducrot, O.(1984), Le dire et le dit, Paris, Editions de Minuit.

entend dire);des pronoms indéfinis (certains, les uns / les autres); paraître (il parait); la ponctuation (les guillemets, exclamation, suspension); l'expression du doute, de l'incertain (le conditionnel, peut- être, sans garantie); des modificateurs exprimant le doute (soi-disant, prétendu, pseudo);certains verbes d'opinion (prétendre, s'imaginer, se figurer, croire); des antiphrases ironiques; les axiologiques négatifs (abrutir,inutile)(Auricchio et al 1992¹:14).

Signalons enfin que le type argumentatif n'échappe pas de l'hétérogénéité textuelle dont il a été fait mention plus haut , empruntant, au niveau des formes au type expositif des balises additionnelles, au type descriptif des marqueurs spatiaux , au type narratif enfin des marqueurs temporels dans des fonctions d'oppositions (aujourd'hui / auparavant...).

2-4- Le type expositif.

2-4-1- Niveau macro structurel.

Si le récit ou la narration ont fait l'objet de nombreuses études, la pareille n'est pas vraie en ce qui concerne le texte expositif. On doute même de la pertinence de son statut, et en quoi il se distingue du texte explicatif ou du texte informatif, ce qui soulève la question de la nécessité de distinguer ces deux types. Adam (1992¹:128) prend le soin de les distinguer. Pour lui, un texte explicatif se caractérise par une base informative et par la volonté de faire comprendre des phénomènes: autrement dit, il y a une question de départ implicite ou explicite que le texte s'efforce d'élucider.

Le texte informatif ne vise pas à établir de conclusion, il se borne à transmettre des informations hiérarchisées, mais pas à des fins démonstratives.

Proche de l'explication, il s'en discerne, selon Adam, par les questions sous-jacentes auxquelles chacun des deux types répond: pourquoi ?

Pour l'explicatif; comment ? Pour l'expositif. Adam (1992) bondonne le type expositif pour décrire le type explicatif, qui peut revêtir l'aspect d'une justification d'il

¹ Op.cit.

prend pour objet des paroles pourquoi affirmer cela ? Ou celui d'une explication s'il concerne des faits.

D'autres auteurs tentent de caractériser ce type non pas par contraste avec des types qui lui sont voisins, mais par des traits positifs qu'il présente. Par exemple, Coirier et al (1996¹:89) souligne l'importance des relations rhétoriques, c'est-à-dire l'agencement des idées dans un texte. Meyer (1985²:31) souligne l'importance des relations logiques entre les items constitutifs du texte expositif, « surtout /que /dans la plupart des cas, ces relations n'existent que dans la mesure où elles sont spécifiées, par des connecteurs notamment ». Cette dernière remarque s'explique par le fait que contrairement à ce qui est rendu possible l'ordre "naturel" de la succession des événements dans le texte narratif, le réel n'impose pas l'organisation logique à l'agencement du texte expositif.

Bref, cela revient à dire que contrairement à d'autres types bien identifiés (comme la narration), le type expositif se caractérise par une macrostructure moins clairement identifiée, non linéaire (ou non imposée par la linéarité de

la situation référentielle), que le locuteur/scripteur se voit obligé de construire. On peut formuler en ces termes le problème:

Selon Boscolo (1990³), « C'est un type de texte dont la structure n'est pas bien caractérisée, et en conséquence, sa planification et son organisation sont plus exigeantes pour le scripteur, que par exemple la narration : l'information que le scripteur récupère en mémoire doit être organisée en une séquence qui contrairement à la narration, n'a ordinairement ni de nécessité chronologique, ni de nécessité causale. » (p.218)⁴.

C'est bien ce constat que dressent aussi Tolchinsky, Perera, Argerich et Aparici (1999:258). Faisant état de la difficulté de ce type textuel qui requiert, pour un sujet donné, qu'il soit divisé en sous-thèmes, que ces sous-thèmes soient définis, que des

¹ Op.cit.

² Meyer, B.F.J. (1985), *Prose analysis, purposes, procedures and problems*, in B.K. Britton & J. B. Black (eds.), *Understanding expository texts*, Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.

³ Boscolo, P. (1990), *the construction of expository text*, *First Language* 10, 217-230

⁴ (Notre traduction). "It is a text-type whose structure is not well characterized and therefore its Planning and organization are more demanding for the writer than, for instance, a narrative. The information the writer retrieves from his/her memory must be organized in a sequence which unlike narratives, has usually no chronological or causal necessity."

aspects soient comparés, que des conclusions soient tirées, les auteurs concluent à la complexité de ce type textuel et poursuivent:

« Un autre aspect qui pourrait contribuer à la difficulté accrue du texte expositif est le manque de structure contraignante. Quand on raconte une

histoire, les protagonistes, la chronologie des événements, les formules d'ouverture et de clôture sont facilitatrices. » (p.258). Faute de modèle clairement circonscrit, il importe de définir ce qui est entendu ici par "expositif". Boscolo (1990 :217) le définit comme un texte dont l'objectif primaire est d'exprimer de l'information factuelle ou des idées théoriques. Johannsson (1999:182) va dans le même sens et le décrit comme le genre de style formel que l'on doit utiliser dans les dissertations et pour les prises de parole en situation scolaire, autrement dit, il requiert un haut niveau de développement cognitif, et est corrélé avec un haut niveau de littéracie. Du point de vue de ses caractéristiques, Johannsson insiste encore sur le fait que pour produire un texte de ce type, le locuteur ou le scripteur doit avoir la capacité de se distancier de son texte, et de procéder à des généralisations et des analyses plutôt que de se cantonner à sa propre expérience personnelle.

Trois types de "stratégies ex positives" sont tout de même recensés:

- 1)- les fonctions organisationnelles, c'est -à- dire des phrases dont la fonction est de rendre l'exposition plus claire. Ce type inclut des présentations (ex : il existe différents types de vent), des introductions (ex : c'est tout ce que je sais à ce sujet).
- 2)- l'organisation séquentielle de l'expositif procède, toujours pour l'auteur, depuis des assertions générales (définition ou description) vers de l'information plus spécifique (énumérations, exemples).
- 3)- Enfin le type expositif implique la présence et le positionnement du thème principal dans le texte Boscolo (1990:221).

Ce que l'on retiendra pour cette étude est avant tout l'absence de structuration définie de façon satisfaisante de ce type textuel, et des conséquences que cette absence implique dans le processus de production, de même que son organisation non linéaire dont on peut supposer qu'elle va être plus difficile à traiter.

2-4-2- Les formes de surface.

L'exposé ci-dessus n'a laissé entrevoir comme marque de surface définie du texte expositif la présence de connecteurs, caractéristique qu'il partage, comme nous le verrons, avec le type argumentatif.

Pour le reste, la littérature reste muette, et c'est par déduction qu'il faut procéder. Du point de vue des marques temporelles, si ce type, comme nous l'avons vu, ne repose pas sur une organisation temporelle, il doit être exempt de marques temporelles marquées (telles présent/futur) par rapport au moment d'énonciation. C'est bien le constat que font Bronckart et al (1985:85) lorsqu'ils examinent leur architype discours théorique (représenté par des textes scientifiques ou des articles encyclopédiques):

«Le discours scientifique se détachant généralement de l'espace temporel de l'énonciation, ces marques morphosyntaxiques (passé composé, présent, futur) prennent une valeur atemporelle, traduisant le caractère durable, permanent et universel d'un jugement, d'un état ou d'un fait ».

De même, du point de vue du locuteur, Johannsson (1999) insistant sur la distanciation du locuteur/scripteur de son texte permet d'exclure un certain nombre de traits typiques du discours argumentatif: marques d'implication du locuteur dans son discours, marques de prises en charge etc. Dans l'observation de leur type de discours dit théorique, Bronckart et al confirment bien l'effacement du locuteur par le biais d'emploi d'indéfinis, de on ou nous collectif, de passives essentiellement tronquées (c'est -à- dire dans lesquelles le complément d'agent n'est pas exprimé), ainsi que de nominalisations.

Le fait de rapprocher le texte expositif du discours scolaire ou universitaire écrit offre la solution d'un possible transfert des traits de l'un vers l'autre. Nous considérerons donc provisoirement comme traits caractéristiques du discours expositif, les traits qui ont été mentionnés comme typiques du monde écrit. Ces traits sont ceux qui sont identifiés par Chafe justement sur l'axe intégration/détachement,

c'est –à- dire préférence pour la fore passive, absence de référence de première personne, citations indirectes etc....

DEUXIEME CHPITRE :
LA LECTURE ET COMPREHENSION
DES TEXTES EN FLE

1- La lecture du texte :

chercher à définir une opération aussi courante que la lecture est une manière de couper les cheveux en quatre .Nos élèves lisent ,en effet, des phrases et des textes organisées si souvent et depuis si longtemps (au moins en classe) ! Et pourtant leurs aptitudes de lecture nécessaire au cycle de l'enseignement moyenne font souvent défaut. C'est que lire demande de mettre en œuvre une série d'opérations relativement complexes. Il est utile de s'arrêter quelques moments à les expliquer. Dans tous les cas, lire revient à fabriquer du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte à celles dont nous disposons déjà.

Le terme " compréhension de l'écrit " a été retenu ici pour bien indiquer qu'il ne s'agit pas seulement de lecture au sens traditionnel mais de la compréhension de tout document écrit quel qu'il soit.

En faisant des observations sur les lecteurs lisant des textes, de nombreux chercheurs en sont arrivés aux conclusions suivantes :

La lecture, c'est :

- La compétence de donner un sens à des symboles écrits ou imprimés pour guider l'activation d'informations en mémoire et d'utiliser ensuite ces informations dans la construction d'une interprétation plausible du message .
- Un processus qui correspond intention, anticipation, sélection, intégration, et compréhension.
- La quête d'une réponse aux questions qu'on se pose.
- L'utilisation automatique et instantanée de différents niveaux et différents types d'informations : perception visuelle, syntaxe, lexicale, construction du texte, intentions de l'auteur et du lecteur, réaction affective, etc. La vitesse et la justesse de l'intégration de ces informations sont essentielles à la compréhension du texte.

Lire, c'est donc intégrer les informations du texte à ce que l'on sait déjà sur le sujet en vue de les interpréter : la compréhension, produit d'une interaction du texte et du lecteur, implique la construction sémantique, une représentation mentale du sens

du discours¹. Cette construction se forme la base des concepts qui constituent la mémoire sémantique du sujet, concepts relatifs aux objets, actions, évènements, propriétés, qualités ..., qu'il a acquis auparavant. Ceci réfère à différentes théories :

- théorie de la construction des représentations sémantiques (ERLH +ICH 1968).
- théorie du traitement des informations textuelles par le sujet (Van Dijk et Kintsch 1978, Mandler 1981).

Selon Van Dijk et Kintsch (1978), un "compreneur" (quelqu'un qui est en position de comprendre) ou un sujet qui s'efforce de comprendre un texte (ou un discours) reconstruit véritablement le sens et restructure de manière très complexe les informations textuelles. Cette construction s'opère à différents niveaux ; des niveaux auxquels doivent par conséquent être analysées les structures textuelles.

¹ Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte : consiste quoi ? Avec quoi ? comment? In M. Fayol, & J. Fijalkow (Eds.), Apprendre à lire et à écrire . Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans La Revue Française de Pédagogie (pp.137-148). Paris: CNDP.

2- Lecture de types de textes.

2-1- Le texte narratif.

Roman, nouvelle, parabole, fable, publicité, discours politique, texte théâtral, tout, dans une mesure variable, est récit. Entre une situation finale, des transformations à l'image d'une vie humaine... (Dumortier, 1980¹, Everaert- Desmedt, 1983²).

Il n'est pas possible de détailler ici les différentes variétés de récit, elles sont trop nombreuses. Toutes cependant racontent une histoire selon un mode de narration particulier.

a- Circonstances de la communication.

Observer l'objet -texte, ses références : nom de l'auteur, titre, lieu et date de publication. Préciser s'il s'agit d'un texte intégral ou partiel et le type de support verbal ou hybride (texte + image) et de diffusion : livre, magazine, film, bande dessinée... S'il s'agit d'une traduction, les références de l'édition originale.

Parfois l'auteur exprime les raisons pour lesquelles il a écrit. Cela apparaît aussi, explicitement ou implicitement, dans le cours du texte ou, le cas échéant, dans l'exergue.

Un récit est une mécanique complexe : l'action racontée par un narrateur selon un certain point de vue constitue un emboîtement logique parce qu'une situation va entraîner un certain type d'actions, pas n'importe lesquelles. Cette succession d'événements, appelée intrigue, se déroule autour de personnages plantés dans un décor et placés sur l'axe du temps.

Pour la facilité de l'apprentissage on peut distinguer l'histoire et sa narration.

b- L'histoire: quatre constituants de base.

Tout récit met en jeu au moins un personnage, aux prises avec une intrigue dans un espace représenté et dans un cadre temporel. Ce sont ses quatre composantes fondamentales.

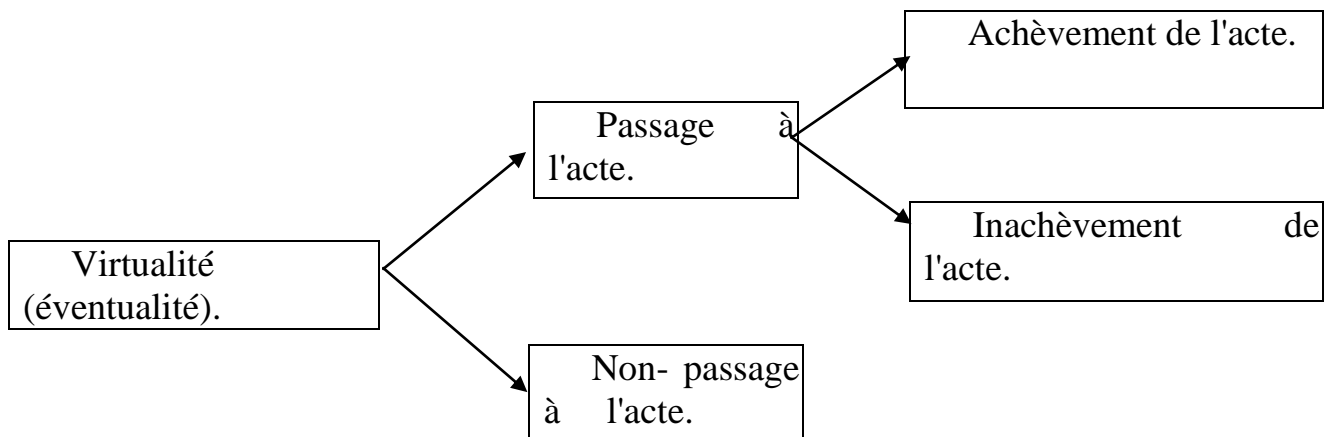
* L'intrigue.

¹ Dumortier, J.-L., & Plazanet, F., (1980), Pour lire le récit, Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot.

² Everaert-Desmedt, N., (1983), schémas pour l'analyse narrative, dans COLLECTIF, Français 5 /6, tome B, Bruxelles-Paris-Gembloux, De Boeck- Duculot.

Isolons d'abord la structure du récit (le scénario). L'ensemble des événements qui forment le nœud d'un récit est souvent étudié en premier lieu mais il ne s'agit pas à proprement parler d'un résumé.

Un récit est un enchaînement logique d'actions coupées de description qui peuvent être groupées en séquences narratives. Une séquence contient trois termes :



Les possibles narratifs de Claude Bremond.

Ce "schéma des possibles narratifs" de C. Brémond illustre clairement qu'un récit peut se développer à l'infini puisque chaque passage à l'acte ou l'information peut donner lieu à une ou plusieurs nouvelles séquences.

L'ensemble du récit apparaît comme une large séquence englobante construite en trois temps:

Situation initiale → Transformation(s) → Situation finale.

La situation initiale est caractérisée par un déséquilibre, un manque à combler, une éventualité.

Pour trouver la situation initiale, essayer de répondre aux questions suivantes:

A partir de quel événement considérez-vous que l'on n'est plus dans le début de récit ?

A partir de quand peut-on affirmer que l'action est réellement engagée?

Quelle est alors, à votre avis, l'utilité de ce qui précède ? Ou, si vous préférez, pourquoi le narrateur n'a-t-il pas commencé directement à raconter l'événement qui provoque l'action ? Si vous ne pouvez répondre à la question, essayez de lire le récit en commençant par l'événement que vous avez retenu, voyez s'il reste compréhensible, considérez ce que provoque l'omission de tout ce qui précède l'événement. (J.- L. Dumortier).

La ou les transformations vise (nt) à rétablir l'équilibre.

La situation finale est atteinte lorsque l'équilibre est rétabli ou lorsqu'il ne peut définitivement plus être rétabli.

L'intrigue se constitue à partir d'un nombre variable de séquences peuvent se combiner de trois façons différentes:

- bout à bout (ordre chronologique);
- en parallèle (montage parallèle)
- en enchâssement (flashback ou anticipation).

Le schéma de Greimas fait apparaître le récit comme mise en œuvre de deux structures solidaires : un modèle actanciel définissent le récit comme quête destinée à combler un manque, dans lequel les personnages (actants) jouent 6 rôles (destinateur, destinataire, sujet héros, objet, opposant, adjuvant) et un modèle fonctionnel construit en trois temps : situation initiale (caractérisée par un manque), une transformation (épreuves qualifiante, principale et glorifiante) et une situation finale.

(axe de la communication) Destinateur → Objet → Destinataire

(axe du pouvoir) Adjuvants → Sujet → Opposants

Le Destinateur étant l'actant qui charge le héros d'une mission. Le Héros celui qui réussit à s'emparer de l'Objet. Un même personnage peut remplir la fonction de plusieurs actants.

L'épreuve qualifiante est celle au cours de laquelle un personnage montre qu'il est différent, supérieur aux autres, qu'il est le héros.

L'épreuve principale est celle au cours de laquelle le Héros s'empare de l'Objet magique.

L'épreuve glorifiant est celle au cours de laquelle le Héros remet l'objet magique au Destinataire.

- Les personnages.

Personnes fictives qui remplissent un rôle dans le développement de l'action les personnages, dans la conception traditionnelle, créent l'illusion de la réalité : aspect physique, identité (nom, langage, passé, état civil), personnalité (ordinaire, inhabituelle), valeur symbolique, rôle dans le récit (agent, patient). Selon leur importance, ils sont appelés: p. principal (héros ou protagoniste), p. secondaire ou épisodique, comparse.

Les personnages sont dotés par l'auteur d'une apparence physique, d'une personnalité et d'une identité. Ces éléments sont transmis en caractérisation directe lorsque l'auteur les donne explicitement; en caractérisation indirecte lorsque le lecteur doit les deviner à partir d'éléments (vêtements, allure, langage, accent, particularités physiques...). Le personnage intervient dans le récit soit pour subir les actions on dit alors qu'il a un rôle de patient ; soit pour les provoquer, il est alors appelé agent. Ces rôles peuvent être volontaires ou involontaires. Un même personnage peut au cours du récit changer de rôle.

Un système des personnages est un schéma illustrant les rapports entre les personnages d'une œuvre. Il montre comment chaque personnage se définit par opposition, ou parallélisme plus ou moins nuancé avec d'autres personnages proches ou antagonistes.

- La représentation du temps.

Chaque récit s'élabore nécessairement selon une structure temporelle qui lui est propre. Les problèmes que soulève la représentation du temps sont liées à la différence

de nature entre le temps physique, mathématiquement mesurable et le temps existentiel, celui où les minutes ne sont jamais des unités constantes.

Le temps littéraire peut être envisagé de manière externe (époque de l'action, moment de la création) ou interne (durée de la fiction, de la narration). Parfois le temps de la lecture est à prendre en considération. On peut également s'interroger sur l'utilisation des temps verbaux. Deux options se présentent généralement (et peuvent alterner dans un même récit):

1. Le système temporel est basé sur le présent (+ passé composé, futur...). Les faits se déroulent au moment où le lecteur les découvre. L'auteur efface sa médiation, le récit est plus vivant.

2. Le système temporel est au passé (passé simple, plus- que- parfait...).

Les faits se sont produits antérieurement à la lecture, ils sont bloqués. L'auteur installe une plus grande distance entre le lecteur et l'action.

De même que notre sensibilité donne au temps une durée très subjective en fonction de nos états d'âme sans trop se préoccuper du temps tel qu'il est découpé et mesuré par la science, le temps du récit (temps de fiction) ne respecte pas le temps réel. Un auteur peut modifier la vitesse de l'écoulement du temps : il installe une pause (le temps cesse de s'écouler) ou un sommaire (le temps est passé en revue, accéléré). Cela permet de ralentir l'action, de la comprimer ou même de l'escamoter purement et simplement (ellipse). Lorsqu'il décrit les événements comme s'il se déroulaient devant nous on parle de représentation (showing). Lorsqu'il résume des événements et accélère ainsi le rythme du récit, on parle de relation (telling). (pause : $T_n > T_f$, scène : $T_n = T_f$, ellipse, sommaire : $T_n < T_f$).

L'auteur dispose aussi du pouvoir de nous transférer dans le passé (flashback) ou l'avenir (anticipation). Les indications temporelles apparaissent dans le récit sous la forme de phrases, de GN, de GN prépositionnels, d'adverbes.

- La représentation de l'espace.

La description de l'espace répond, en principe à la question : " ou cela se passe-t-il ?" Mais son rôle dépasse ce cadre et deux autres questions doivent être posées : "comment l'espace est-il représenté ?" et "pourquoi a-t-il été choisi de préférence à un autre ?" C'est que la représentation de l'espace apporte indirectement des informations sur l'intrigue, les personnages ou le temps.

Au fil des lecteurs, on peut rencontrer des espaces fermés (le fameux huis clos des romans d'énigme criminelle) ou ouverts; des descriptions fort détaillées, des faisceaux de détails caractéristiques ou de simples évocateurs; des descriptions statiques (observateurs immobile) ou ambulatoires (observateur en mouvement).

Objet partiel n° 1 Situation...

Caractéristiques...

Objet partiel n° 2 Situation...

Caractéristiques...

Objet partiel n° 3 Situation...

Caractéristiques...

(L'arbre de la description)

Description scientifique, description littéraire :

Un texte scientifique, un inventaire de notaire, un procès verbal de policier s'attachent à décrire le plus complètement possible un fait, un événement ou un lieu.

Ce n'est pas l'objectif de la plupart des descriptions littéraires où l'auteur choisit dans la masse des informations qu'il a perçues, celle qui créeront une impression d'ensemble. Comme un peintre, à partir des éléments qu'il observe dans le monde naturel, invente, selon son gré, un monde artificiel ; l'écrivain choisit dans les cent cinquante maisons d'une ville de n'en montrer qu'une qui convient au personnage et à l'intrigue qu'il élabore et encore, de cette maison, ne conservera-t-il que les éléments signifiants, susceptibles de révéler sa vision du monde. C'est pourquoi on oppose dans les manuels les descriptions (objective et subjective).

Répondre à la double question : « qu'est ce que je veux montrer, offrir au regard ? quelle est l'impression que je veux produire ? » est donc capital

c- Fonctions de la description :

La description remplit une triple fonction dans le récit.

L'énoncé descriptif cherche à rendre un objet, ou une aspect de celui-ci, présent à nos yeux, à notre imagination, à notre sensibilité. L'auteur accumule des éléments pour faire vrai, pour nourrir l'imagination du lecteur, pour recréer un décor dans son cerveau. C'est la **fonction visualisatrice**.

L'énoncé descriptif est aussi un moyen permettant de retarder le récit des événements. Généralement, il produit un effet de suspens, ou en tout cas il provoque une attente. C'est la **fonction dilatoire**. Dans de nombreux cas, on pourrait parler de fonction esthétique parce que c'est souvent l'occasion pour l'auteur d'écrire une belle page.

L'énoncé descriptif doit être au service d'un texte beaucoup plus long, il doit participer et s'intégrer au drame. C'est sa fonction de dramatisation ou **fonction dramatique**.

Il peut servir de frontière, de démarcation entre certaines séquences du récit : une description peut servir de transition entre deux éléments narratifs ou bien permettre de passer d'un personnage à l'autre.

Il permet également au lecteur de deviner la suite du récit : soit que le décor attire l'attention sur un élément qui sera expliqué plus tard, soit que l'auteur veuille introduire un leurre. De toute façon nous savons que l'extrait n'est pas placé sans raison et nous cherchons à deviner son utilisation future.

Enfin, il oriente la lecture en apportant un complément d'informations direct mais aussi indirect. Le style du roman, l'impression qu'il fait sur le lecteur, tient aussi bien à la façon de raconter les faits que de décrire les objets.

d- La narration ; une histoire, des récits :

Une même histoire peut être racontée de mille et une façons.

- Composition :

L'ouverture annonce les personnages, l'époque, le lieu ; livre l'amorce du conflit (situation initiale) et crée l'atmosphère. Les transformations sont présentées dans un ordre continu, logique, chronologique, ou discontinu. Les séquences alternent par enchaînement, enchâssement ou entrelacement. La situation finale découvre un nouvel équilibre ou une situation évolutive.

La **mise en abyme**, est un terme (à distinguer de son homophone abîme) a été proposé par André Gide. Dans le vocabulaire de l'héraldique, la « mise en abyme » désigne un blason qui contient un second blason, plus petit, identique au premier (Goldenstein, 1980)

- Narrateur et auteur, voix narrative :

Ecrire une histoire requiert la présence d'un narrateur, personnage de fiction, distinct de la personne de l'auteur.

L'auteur est la personne réelle qui vit en un lieu et à une époque donnés et crée une œuvre.

Le narrateur est la personnage qui raconte le récit. Il est indispensable. Il peut être représenté ou non (effacé).

- Si le narrateur n'est pas représenté, le récit est écrit à la 3^e personne. On trouve aussi certains récits écrits à la 2^{ème} personne.

- Si la narrateur est représenté, le récit est écrit à la première personne.

- soit que le narrateur est le héros ;

- soit que le narrateur raconte l'histoire d'un autre personnage héros.

Ce *je* n'est donc pas toujours le héros ou l'auteur.

La technique du **monologue intérieur** favorise la participation à la vie intérieure du personnage et fait découvrir les autres au hasard de sa pensée. Certains auteurs introduisent des « relais de narration », c'est-à-dire un micro-récit inséré dans une œuvre et entretenant avec celle-ci des rapports logiques. Parfois ces récits constituent

des événements de l'histoire. Le moment de la narration par rapport aux événements (simultanée, antérieure, postérieure, intercalée entre les moments de l'action relève aussi d'un choix délibéré de l'auteur.

- Focalisation :

L'histoire est focalisée, c'est-à-dire envisagée à partir d'une perception particulière que l'auteur impose au lecteur. Focalisation est le terme qui désigne la position du narrateur par rapports à ce qu'il raconte. Les informations délivrées par un récit ne sont pas toujours de même qualité. Certains narrateurs, parce qu'ils sont des personnages, ne peuvent donner, par exemple, qu'une partie des informations. D'autres disposent de toutes les données et connaissent les pensées de tous les personnages d'un récit. Pour clarifier ces situations diverses on peut classer les récits en catégories.

Trois situations se présentent :

1- La narration non focalisée : le narrateur délivre plus d'informations que ne pourrait le faire un personnage (« vision illimitée ») le narrateur qui n'est jamais lui-même un personnage, délivre plus d'informations que n'en pourrait délivrer aucun des protagonistes de l'action. Le narrateur omniscient et omniprésent domine les personnages, il connaît leurs pensées les plus secrètes, dévoile leurs masques, se trouve derrière plusieurs personnages à la fois, en plusieurs lieux simultanément
NARRATEUR > PERSONNAGE(S)

Au cinéma : caméra objective sans commentaire.

2- La narration à focalisation interne : le narrateur s'identifie à un personnage et délivre les seuls informations que ce dernier peut connaître. Parfois cette focalisation est fixe (le personnage est constamment le même) parfois elle est variable (le personnage change). NARRATEUR = PERSONNAGE.

Au cinéma : caméra subjective (champ visuel d'un personnage de l'histoire) ou caméra subjective + flashback + monologue intérieur (voix du personnage sans le mouvement des lèvres).

3- La narration à focalisation externe : NARRATEUR < PERSONNAGE(S)

Le narrateur s'identifie à un observateur extérieur qui se borne à décrire un comportement appréhendé de l'extérieur.

Au cinéma cela correspond à la caméra objective (champ visuel d'un observateur étranger à l'histoire) et commentaire off.

- **Modalisation** :

Le terme modalisation désigne la distance plus ou moins grande du texte vis-à-vis du réel. Le texte joue sur l'illusion quand il se présente comme réel ; sur l'allusion lorsqu'il exprime explicitement la médiation opérée par l'auteur, lorsqu'il signale ouvertement qu'il s'agit no, du réel mais d'une représentation du réel.

Quand le narrateur est représenté, les marques du narrateur sont autant de marques d'authenticité, lorsque le narrateur n'est pas représenté, moins il y a de marques du narrateur, plus le récit semble vrai.

L'effet de réel s'accroît lorsque l'auteur se dissimule derrière un narrateur témoin, la fiction se fait alors discrète (**illusion**). Par contre, les interventions du narrateur pour annoncer, rappeler, justifier ou montrer sa complicité au lecteur diminuent l'effet de réel (**allusion**). Les événements sont rapportés selon deux modes dont l'alternance fournit au récit son rythme propre.

- **Relation** : lorsque le narrateur raconte des événements, des résumés, accompagnés ou non d'analyses et de commentaires. Dans ce cas le récit est plus rapide mais moins direct.

- **Représentation** : lorsque les choses se déroulent sous les yeux du lecteur (scènes, dialogues, ...) la médiation réalisée par l'écrivain semble disparaître tandis que l'impression de vécu (effet de réel) s'accroît.

- **Système des valeurs** :

« j'ai trouvé dans le conte une forme qui permet de faire passer sous un manteau d'images un fond rigoureusement métaphysique ou ontologiques. Le conte, c'est de la philosophie de contrebande. »(Michel Tournier).

Le récit même à référent fictif est un discours porteur d'une vision du monde, d'une idéologie. Il n'est pas rare que le message explicite d'un texte soit en opposition avec son contenu implicite. On trouve, par exemple, des discours pacifistes fondés sur des présupposés violents. La vision du monde que présente un texte apparaît dans le regard subjectif qu'il propose (impose) sur le référent : les valeurs (bien/mal), les êtres vivants et particulièrement les personnes (hommes, femmes, enfants, leurs relations mutuelles), les sentiments (amour, haine, angoisse, ...) et sur les thèmes philosophiques (la liberté, le bonheur, la connaissance, le pouvoir, le sens de la vie et de la mort, la justice, la violence, la souffrance, la religion, par exemple ...)

2-2- Le texte expositif.

Le terme « texte expositif » désigne un type de texte dont l'objectif dominant est de véhiculer des informations en vue d'aider le lecteur à construire des connaissances nouvelles, le texte explicatif, cas particulier, est celui que l'on trouve dans les manuels scolaires, les photocopiés, les encyclopédies. S'il contient des récits, ce n'est pas seulement pour distraire le lecteur mais pour lui transmettre des informations. Ce sont ces informations que l'élève doit décoder, comprendre et, éventuellement, mémoriser. (voire Combettes 1983, Combettes 1988, Dupnt 1994, Giasson 1990).

Le texte informatif apparaît généralement dans les cours, les colonnes de journaux, de magazines, d'encyclopédies.

Plusieurs difficultés peuvent se présenter.

a-l'organisation du texte :

Les principaux éléments qui organisent le texte sont :

1- la mise en pages (colonnes, encadrements, alignement, couleurs de fond ...)

2- le caractère typographique :

- **gras** / maigre ;
- romain / *italique*
- minuscules, PETITES CAPITALES / MAJUSCULES,
- hauteur des caractère ; 9 points, 10 points, 12 points, 14, 18 ..

3- le titrage (titres, surtitres, sous titres et intertitres) :

- Un surtitre, au dessus du titre, en caractère plus petits est souvent un titre de rubrique ou le domaine général de l'article.
- Un sous-titre peut se placer entre le titre et la chapeau dans les mêmes caractères que le surtitre. Il donne un petit élément supplémentaire, précise le titre.
- Un chapeau introduit ou résume et accroche.
- Des intertitres intercalés dans le texte structurent relancent l'intérêt.

4- Les paquets d'informations (paragraphe, sections, chapitres ...) et les indices d'empaquetage (alinéas, double interligne, titres, numéros, ponctuation ...),

5- Les connecteurs sémantiques et pragmatiques (mot-outils ou formulations reliant).

Sont particulièrement précieux à reconnaître :

a. les indicateurs de distanciation qui signalent :

- Soit le passage d'un niveau d'énonciation à un autre (l'énonciateur est l'origine des informations / il les emprunte à autrui),
- Soit le passage d'une attitude d'énonciation à une autre (l'énonciateur est sûr que l'information est vraie ou fausse / il doute de l'un ou de l'autre,

b. les indicateurs d'exemple ou l'illustration,

c. Les indicateurs de paraphrase ou de reformulation,

d- Les indicateurs de série.

b- Les relations sémantiques :

Une information est un ensemble formé par un thème (de quoi on parle) en principe connu du destinataire et son rhème (ce qu'on dit du thème) en principe, nouveau pour le destinataire. Il est important de saisir qu'une même information peut faire l'objet de diverses formulations, jamais totalement équivalentes toutefois.

Ex. :

1. *Ali avait un livre, il en possède un deuxième depuis ce matin*
- 2 *Ce matin, Salim a doublé sa collection de livre.*
3. *Ali a un livre de plus depuis ce matin.*
4. *Un nouveau livre est venu enrichir ce matin la bibliothèque de Ali.*
5. *Encore un livre dans la bibliothèque de Ali.*
6. *C'est officiel, Ali a acquis un second livre ce matin.*

Si l'on veut lire de façon fine et nuancée, on voit qu'il ne suffit pas de comprendre le sens des mots mais qu'il faut observer les rapports que chaque mot entretient avec les autres.

Les relations qui tissent le texte, qui l'organisent, sont connues, pour la plupart. Elles apparaissent déjà dans les phrases complexes. Ce qui est plus difficile dans la lecture d'un texte, c'est que ces relations sont exprimées de façon très variable selon les auteurs. Dans un même texte d'ailleurs, ces règles peuvent varier. Parfois même ces relations ne sont pas explicites, c'est le lecteur qui doit les découvrir.

Pour lire correctement le texte il est donc indispensable de reconnaître les différentes relations sémantiques et les multiples procédés pour les exprimer (ou les dissimuler).

Quelques manières d'établir ces relations :

Voici les procédés les plus couramment utilisés pour installer ces relations sémantiques : (i) un mot-outil (*Ali était absent parce qu'il était fatigué*) ; (ii) un autre connecteur (*sa fatigue entraîna Ali à s'absenter*) ; (iii) un signe de ponctuation (*Ali était fatigué : il s'absenta*) ; (iv) Une construction détachée – mise en apposition (*fatigué, Ali s'absenta*) ; (v) de manière implicite (*Ali était fatigué. Il s'absenta*).

c- Dessiner la maquette d'un texte :

Cet exercice permet de prendre conscience de l'organisation spatiale du texte. Pour visualiser l'organisation de la page, on dessine une maquette ; ce qui correspond à l'« aperçu avant impression » sur l'ordinateur. On marque les « blocs » de textes

homogènes par des encadrements différents. On trouve ainsi : surtitres, titres, sous-titres, intertitres, chapeau, texte normal, photos, dessins, schémas et tableaux, légendes, notes, références, nom de l'auteur ... Chaque bloc est encore divisé par des lignes horizontales pour en faire apparaître le nombre de paragraphes.

d- Faire apparaître les informations cachées :

- L'explicité et l'implicite :

Les textes fourmillent de messages secrets proposés (imposés) à la sagacité du lecteur : référents difficiles à reconnaître, rhèmes déplacés, signification inconnue de mots, messages implicites, substituts trompeurs, etc.

Le contenu explicite d'un énoncé est celui qui apparaît indéniablement dans l'énoncé (*ex. Ali est âgé de seize ans*).

Un énoncé a souvent un contenu implicite donné indirectement (Cf. présupposés et sous-entendus) ; *ex : Monsieur, les autres élèves de 4 AM sont déjà en récréation. Le professeur a sous-estimé la difficulté de la question.*

Le contenu implicite d'un énoncé est une information exprimée indirectement, qui doit être inférée par le destinataire.

- Le référent caché : l'anaphore et les substituts :

L'anaphore aussi appelée reprise anaphorique est un procédé courant par lequel un mot fait référence à ce qui a été dit (anaphore à gauche) ou à ce qui va être dit (anaphore de la phrase est en attente).

Ex. Je l'ai toujours dit : ce **funambule** finira un jour par **se** casser la figure.

Ma prédiction s'est réalisée, en effet, **notre acrobate** a glissé sur **son** câble dimanche **dernier**, s'est brisé les deux jambes en tombant sur les spectateurs, blessant gravement l'un d'entre eux. **Le lendemain**, les journaux à sensation n'ont pas manqué de publier les photos de **cet accident**.

Le terme de **substitut** désigne les différents mots ou groupes de mots qui peuvent en remplacer un autre que l'auteur ne souhaite pas répéter de façon identique. Les

procédés de substitution les plus courants sont les suivants : pronominalisation, synonyme, hyperonyme / hyponyme, périphrase descriptive, généralisation ...

Comme elle avait un rendez-vous important, Danielle, se leva tôt ce matin-là. Ce jour de proclamation des résultats allait décider de l'avenir de la jeune étudiante en droit Mademoiselle Danielle Dubarreau, appela le haut parleur. La Châtelettaine se dirigea vers le professeur qui remit à la jeune fille son diplôme tout neuf : « Je tiens à vous féliciter pour votre résultat ... »

Un **hyperonyme** est un mot dont le sens inclut celui de plusieurs autres (appelés hyponymes). Les mots : carottes, navets, courgettes sont tous compris, pour ne citer que ceux-là, dans l'hyperonyme : légume.

Une **paraphrase** est un énoncé synonyme d'un autre : Akli aime Ferroudja = Ferroudja est aimée par Akli.

Une périphrase exprime une notion qu'un seul mot pourrait désigner, par un groupe de plusieurs mots. Elle permet de répéter une information sans répéter les mêmes mots. Elle est choisie pour ses vertus esthétique (plus belle, moins banale) ou rhétorique (plus efficace) : c'était l'heure tranquille où les gazelles vont boire (fonction esthétique) ; le boucher de Bagdad pour « Saddam Hussein » (fonction rhétorique).

- La signification cachée des mots :

Extrêmement rares sont les personnes qui peuvent prétendre connaître la signification de tous les mots des textes qu'elles lisent. Quant aux lecteurs ordinaires, ils butent souvent sur des mots dont le sens leur est partiellement ou totalement inconnu. Certaines techniques peuvent les aider :

1/ inférer la signification à partir du contexte

Le **contexte** est l'ensemble des circonstances (une situation de vie) dans lesquelles s'insère un énoncé : *l'adolescent est un héros*. Cette phrase, isolée de son contexte, signifie que tous les adolescents sont des héros, qu'il s'agit d'une qualité propre aux

personnes de cet âge. Placée dans son contexte, le récit d'un acte de bravoure, sa portée se réduit considérablement ; elle concerne désormais un seul personnage prestigieux.

2/ inférer la signification à partir du cotexte

Le **cotexte** est l'ensemble verbal qui entoure un mot et en conditionne le sens : *je l'ai toujours dit : ce funambule finira par se casser la figure*. Le lecteur qui ne connaît pas le sens du mot funambule peut l'inférer à partir des mots « acrobates » et « sur son câble » utilisés quelques lignes plus loin dans le texte (*[...] Notre acrobate a glissé sur son câble [...]*)

3/ inférer la signification à partir des racines, et affixes

La **racine** (ou radical) est un élément de base de la formation du mot, elle est susceptible de fonctionner seule et apparaît le plus souvent dans plusieurs mots où elle désigne un même référent, un même concept : ample, amplifier, amplificateur, amplitude, etc.

Le **préfixe** est un élément de formation de mot non susceptible de fonctionner seul. Il précède la racine : hypermarché, télécommande, téléchirurgie, télécharger, etc.

Le **suffixe** est un élément de formation de mot non susceptible de fonctionner seul. Il suit la racine : *amplificateur*.

4/ Consulter le dictionnaire : c'est le dernier recours

*Le rhème caché : la condensation informative :

Certains procédés ont pour effet d'augmenter la densité d'informations d'un énoncé (le rapport entre la quantité d'informations et le nombre de mots).

La condensation est l'inverse de la dilution où l'on trouve un niveau élevé de redondances, de reprises. Les procédés suivants augmentent la condensation en masquant certaines informations :

- **Nominalisations** (une phrase entière est parfois transformée en groupe nominal) : remarquez l'analogie entre la première loi de la réfraction et la première loi de la réflexion. = (1) il y a une analogie entre ces deux lois (information masquée) ; + (2) remarquez cette analogie.

Le dangereux accroissement de l'immigration devrait inciter les responsables politiques à prendre de toute urgence les mesures qui s'imposent.

Le thème de la phrase présuppose que :

1. L'immigration s'accroît (information masquée)
2. ce phénomène est dangereux (information masquée).

- **Constructions détachées** (groupe de l'adjectif)

Fatigué, Akli s'assit,. = 1. P. s'est assis. + 2. parce qu'il était fatigué (information masquée).

- **Appositions** (groupes nominaux)

Conducteur débutant, il est néanmoins parvenu à éviter le danger.

- = 1. il est un conducteur débutant.
+ 2. donc il aurait du dérapé (information masquée).
+ 3. Il est néanmoins parvenu à éviter le danger.

Remarque : la condensation peut modifier l'ordre dans lequel apparaissent les informations.

Une (2) des missions (3) de l'UNESCO est de veiller à la pureté des valeurs éthiques qui fondent (1) le sport.

- = 1. certaines valeurs pures sont le fondement du sport.
2. l'UNESCO a la mission de veiller à la pureté de ces valeurs.
3. l'UNESCO a d'autres missions.

D'autres procédés (subordination, reprises, paraphrases, exemples ...) réduisent la condensation et conviennent à des circonstances où l'attention du destinataire est moins forte.

***Les messages cachés : présupposée et sous-entendu :**

Les **présupposés** sont des sens cachés, seconds, inhérents à l'énoncé, indépendants de l'énonciation. Le présupposé ne peut être nié par le locuteur.

Je viens de recevoir un coup de fil de mon frère

Présupposé notamment :

1. que j'ai le téléphone et sais m'en servir,
2. que j'ai un frère et qu'il est capable de me téléphoner.

Le dangereux accroissement de l'immigration devrait inciter les responsables politiques à prendre de toute urgence les mesures qui s'imposent.

Un tel énoncé présupposé notamment :

1. que l'accroissement de l'immigration est un phénomène incontestable.
2. qu'il s'agit d'un phénomène dangereux de nature.
3. que face à un tel phénomène certaines mesures s'imposent.
4. qu'il faut agir vite.

Déceler ces présupposés, c'est la condition indispensable pour pouvoir les mettre en question :

- S'agit-il d'accroissement de l'immigration ou de concentration des populations immigrés dans les ghettos ?
- Quoi qu'il soit, le phénomène est-il essentiellement ou circonstanciellement dangereux (et pour qui ?)
- Y a-t-il, dans les circonstances présentes les mesures qui s'imposent ? ne pourrait-on pas faire preuve d'imagination et en proposer d'inédites ?

Les sous-entendus sont des contenus implicites dont le sens apparaît en relation avec les circonstances de l'énonciation (contexte). Le sous-entendu peut être nié par le locuteur.

- Le sens de la réponse : je suis fatigué diffère selon la question posée
- En réponse à tu fais la vaisselle ? = je manque de tonus depuis plusieurs jours.
- En réponse à tu viens au cinéma ? = je préfère aller dormir.
- Dans quels contextes signifiera-t-elle : j'abandonne ou c'est normal ?

e- Distinguer l'essentiel de l'accessoire :

Il est important de distinguer l'essentiel d'un texte pour pouvoir le résumer en vue de le restituer (examen, par exemple) mais sans le défigurer ou l'amputer. L'essentiel c'est ce qui reste lorsqu'on a retranché l'accessoire : les reprises (répétitions, paraphrases), les amplifications, les exemples.

Distinguer l'essentiel de l'accessoire revient à savoir de quoi le texte (thème et ce qu'il en dit (rhème)).

- le thème est l'information connue, l'information de départ de l'énoncé, un élément connu du destinataire ou déjà évoqué dans le texte (intervalle-texte) ; le rhème est l'information nouvelle, le supplément d'information apporté au thème.

Dans un énoncé, c'est le rhème qui semble porter l'information nouvelle.

La maison du pêcheur (thème) est bâtie sur le versant sud de la colline (rhème).

Bâtie sur le versant sud, la maison jouit d'un ensoleillement maximum.

Certaines structures permettent cependant de modifier l'ordre d'importance, la hiérarchie des informations, d'en faire passer certaines du premier au second plan :

Ainsi la passivation transforme le sujet (premier plan) en agent (second plan) ou arrêté.

- l'emphase modifie l'ordre « normal » de la phrase. Ainsi :

Le conseil a voté cette loi à l'unanimité

Deviendra, par exemple : *cette résolution, le conseil l'a voté à l'unanimité.*

Cette phrase « emphatique » permet de placer en « thème », en tête de phrase, à une place privilégiée un élément qui grammaticalement est secondaire (complément)

Le conseil (thème) a voté cette loi à l'unanimité (propos)

- La nominalisation condense l'énoncé. Ce procédé donne la priorité à l'action, au déterminant plutôt qu'au sujet. Cela permet parfois de soustraire certaines informations à la discussion :

Ce devoir était trop compliqué, les élèves l'ont mal réalisé. L'extrême complication de ce devoir a empêché les élèves de le réussir.

- La progression thématique :

Quelques « macrostructures » de textes :

Pour faciliter tant la lecture que l'écriture, il est avantageux de pouvoir se représenter quelques plans de développement typiques. Voici les plus couramment utilisés. Vous ne les retrouverez tels quels qu'exceptionnellement, ce ne sont, en effet, que des schématisations. (d'après J. GIASSON, 1990)

f- Evaluer l'information :

*** Distinguer un FAIT & une OPTION :**

Toutes les informations ne sont pas du même type. Pour la facilité, on parle de faits et d'opinions. Un énoncé sur la vérité duquel il y a consensus, dont les interlocuteurs admettent la réalité, est appelé FAIT. Ce qui est arrivé, ce qui a eu lieu, dont la réalité est indiscutable (ex : *je t'ai vu hier sur la Place du Marché*). Un énoncé qui représente un avis, une manière de voir les choses, de penser, de juger, une croyance, est appelé OPINION (ex : *Je trouve la musique rap peu mélodieuse*).

Un fait se constate, s'impose à l'observateur. Pourtant, certains « faits » qu'on croyait établis se révèlent parfois des erreurs. Et inversement : l'opinion interdite de Galilée disant que la terre tourne autour du soleil et devenue un « fait » accepté par tous. Une opinion se partage, s'argumente, se défend, se renforce. Certaines opinions sont très fiables, dignes de foi, d'autres non.

Il y a des **opinions primaires** : l'énonciateur les assume à titre personnel (*les élèves sont sympathiques. Je trouve les élèves sympathiques*). Et des **opinions secondaires** : l'énonciateur rapporte l'opinion d'un autre (*Monsieur le Ministre trouve les élèves sympathiques*).

L'opinion primaire devient secondaire par le procédé de **citation**. On distingue trois sorte d'opinions :

L'observation (1) : la personne qui l'émet énonce un fait (*nos voisins organisent une fête d'anniversaire*).

L'évaluation (2) : la personne qui l'émet communique une appréciation (*ce sera une agréable soirée !*).

La prescription (3) : la personne qui l'émet recommande, conseille à son interlocuteur de faire quelque chose (*tu devrais venir*)

Parfois l'opinion est présentée comme telle au moyen d'un indicateur : *je pense que, selon, d'après, ...* Parfois, au contraire, l'auteur efface les marques de l'opinion : *La musique raï est nulle* (= à mon avis, je pense que, dit-on, selon les spécialistes ...)

L'analyse peut être encore affinée par un décodage idéologique destinée à faire apparaître les valeurs de l'auteur du texte.

*** Énonciateur, Énonciataire :**

L'auteur d'un texte, personne physique, n'apparaît pas toujours comme tel dans le texte. Il semble d'ailleurs qu'il ne puisse jamais le faire ; sa personne, quels que soient son talent et les efforts qu'il mette en œuvre, sera toujours plus riche que ce qu'en dira son discours.

Le terme **énonciateur** désigne la représentation, l'image fictive de l'auteur réel d'un texte. De la même façon, **l'énonciataire** est l'image fictive que donne le texte du destinataire réel qui n'est pas nécessairement le lecteur.

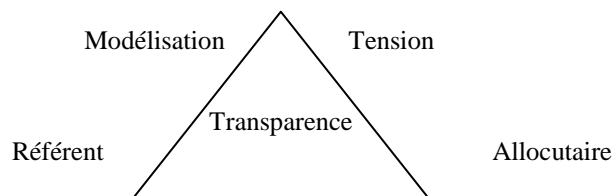
Pour rendre le texte plus authentique, et plus vivant, l'auteur insère souvent, au milieu de son propre discours, des paroles d'autrui. Ce sont les changements d'énonciateur. Parfois ce changement est signalé par un indicateur (un indique, un signal d'avertissement) de distanciation parfois non cela complique le travail de lecture.

g- Le décodage idéologique :

Tout texte opère une médiation entre :

- un locuteur et le monde (réfèrent) : MODALISATION ;
- un allocutaire et le monde (réfèrent) : TRANSPARENCE ;
- un locuteur et un allocutaire : TENSION.

Locuteur



Trois rapports que l'on peut donc analyser successivement :

***La modalisation :**

L'étude de la modalisation consiste à analyser le texte en tant qu'il manifeste l'attitude de l'auteur par rapport à ce dont il parle. Il s'agit de voir ici comment l'auteur, en écrivant, construit le monde, comment il l'interprète, comment il colore de sa subjectivité et de ses prises de position. On peut en trouver les marques dans les oppositions sémantiques, les termes d'évaluation, les superlatifs, les métaphores et les tournures négatives.

*les oppositions sémantiques :

Les sens, la valeur d'un mot jaillit de sa différence avec les autres, il est donc signifiant de rechercher quels sont les « mots-repoussoirs » présents dans le texte.

Addition : *il faut, à la fois, fermeté et souplesse.*

Choix préférentiels : *il va de soi qu'un budget universitaire doit être plus important q'un budget militaire.*

Choix exclusifs : Ils sont les plus intéressants dans ce type de recherche, ils opposent de termes et opèrent des découpages significatifs :

Certains esprits ironiques souriront devant ce mariage princier, mais l'homme de la rue n'a pas honte d'essuyer une larme d'émotion.

Il pourra ainsi voir apparaître les classements opérés par l'émetteur, la manière dont il oppose les personnes et les choses, les préférences qu'il énonce.

* Les termes d'évaluation :

En deux colonnes, classer les termes (noms, adjectifs, verbes) qui reçoivent une connotation appréciative ou dépréciative. Ces indices informent sur le système de valeurs opérant dans le texte.

Comparer : *Il a terminé son devoir en un temps record, il a expédié son devoir. Il a bâclé son devoir.*

Les superlatifs : Certains superlatifs (degrés de l'adjectif, mais aussi formules syntaxiques : « extrêmement », par exemple, ou le choix de termes très forts ...) sont strictement objectifs et nécessaires, d'autres sont porteurs d'un investissement personnel plus accentué.

Monsieur Chancel, je n'ai jamais, dans mon existence, à aucun moment manqué de détermination. Il est vrai que j'ai horreur de la brutalité. Je ne l'admire pas, je ne la pratique pas, mais je n'ai jamais manqué de détermination (V. Giscard d'Estaing).

Les métaphores : Le choix d'un registre de métaphores dépend de l'imaginaire du locuteur, il est le reflet de sa vision du monde.

Comparer : *pour obtenir un résultat, il faut en payer le prix, il faut se battre, il faut se serrer la ceinture ...*

Les tournures négatives : l'ensemble des phrases négatives dessine l'idéologie dont on prétend se défendre (*nous n'avons pas eu honte d'essuyer une larme d'émotion*).

***La transparence :**

L'étude de la transparence consiste à analyser le texte en tant qu'il cherche à rendre accessible et vraisemblable au regard du destinataire le monde dont il parle. Il s'agit de percevoir ici par quels procédés le destinataire tente d'influencer le destinataire et de le convaincre de la vérité de ses positions à l'égard du monde. Cette recherche passe par un nouveau ratissage du texte afin d'y relever les superlatifs, les lieux d'autorité ou d'évidence, les définitions, les présupposés, les répétitions et la charpente du texte.

- Les superlatifs :

La recherche déjà entreprise pour déterminer la modalisation peut apporter de nouvelles informations relatives à la transparence : *les faits sont on ne peut plus clairs*.

- Les lieux d'autorité :

Tous discours cherche à se légitimer en s'appuyant sur des fondements et en recourant à des autorités (auteurs, proverbes, statistiques, personnalités, calcul, etc.) Le choix d'un certain vocabulaire peut aussi servir à accroître la crédibilité du message.

Le personnage qui, revêtu d'une blouse blanche, nous affirme dans une séquence publicitaire que tel dentifrice est la solution définitive à tous nos problèmes dentaires, se pose en autorité scientifique afin de donner plus de poids au message publicitaire.

- Les lieux d'évidence :

Les propositions présentées comme allant de soi, légitimes sans qu'il paraisse nécessaire d'en établir la légitimité, le sont en vertu de choix idéologiques plus ou moins explicites : *Il est clair que la hausse de l'impôt est inévitable, nous veillerons à améliorer son utilisation.*

- les définitions :

Les définitions proposées dans un texte sont forcément partielles, le choix qu'elles impliquent peut révéler une idéologie.

Comparer les trois énoncés suivants :

La vie est l'ensemble des fonctions qui résistent à la mort. La vie c'est une lutte. Bouger, courez, sautez, jouez, roulez ! ... et n'oubliez pas : le mouvement c'est la vie. La vie est le don propre de l'artiste.

- les présupposés :

Le mécanisme de présupposition permet au locuteur de tenir pour acquises certaines informations qu'il n'a pas établies, de dire des choses sans encourir la responsabilité de les avoir dites. L'idéologie se cache donc dans le thème et non dans le propos (le prédicat) de l'énoncé.

La phrase « *La justice a-t-elle pour fonction de compenser les inégalités naturelles ?* » se fonde sur le présupposé selon lequel « *il y a des inégalités naturelles* »

Comparer aussi :

- Nous obtiendrons la victoire parce que nos intentions sont droites.
- La droiture de nos intentions nous donnera la victoire

Dans cette seconde phrase, la partie soulignée est soustraite à la discussion.

- Les métaphores :

Les métaphores ont déjà été exploitées pour caractériser la modalisation du texte. Elles donnent aussi des indications permettant de déterminer son niveau de transparence : *Notre diagnostic est sûr. Nous devons tout mettre en oeuvre pour nous opposer à l'épidémie de violence qui handicape le fonctionnement de notre société.*

Le choix du registre médical tend à renforcer la scientificité de l'analyse (transparence) et la droiture, la générosité de l'énonciateur (modalisation).

- Les répétitions :

Les thèmes, les idées, les mots répétés révèlent les valeurs et les priorités du locuteur.

- La charpente du texte :

Quelles sont les différentes parties du texte ? Comment s'enchaînent-elles (répétitions, lien logique, opposition thématique, parallélisme de construction, disposition graphique, enchaînements rationnels ou lyriques,...) ?

Zahia, s'installe avec Kaci tous deux sont au chômage. Rapidement, Kaci se montre autoritaire et violent et la petite Malika, qui n'a que 21 mois, devient son souffre-douleur.

La phrase que nous avons soulignée tend à suggérer, par sa place, un lien implicite de cause à effet entre l'inactivité et la violence évoquée dans la phrase suivante.

- la tension :

L'étude de la tension consiste à analyser le texte en tant qu'il met en rapport un énonciateur et un destinataire. Le concept de distance peut faciliter une certaine distinction parmi les textes selon qu'ils sont plutôt d'énonciation discursive, personnalisés ; ou à tendance « historique », dans un rapport locuteur-énoncé moins étroit. Plus un texte sera distant du locuteur, plus il aura tendance à se rapprocher du récepteur (V. énonciation). La tension peut être observée à partir d'une recherche sur le rapport de communication et sur la théorie sous-jacente de la communication.

- Les rapports de communication :

Comment se dessine l'énonciation, la manière dont est engagée la communication qui parle à qui ? Quel type de communication est instaurée entre le destinataire et le destinataire ? Comment évolue-t-elle ? Quelle est la valeur des « je », « nous », « tu », « vous », « on », etc ?

Un journal de la vente par correspondance, il fallait que nous y arrivions.

Cette phrase tend à installer unilatéralement une relation de complicité entre le vendeur et le lecteur d'un prospectus publicitaire.

2-3- Le texte argumentatif.

Argumenter consiste à articuler une conclusion aussi appelée **thèse** (opinion que l'énonciateur veut faire admettre au destinataire) et un **argument** (proposition censée

faire admettre la conclusion). C'est-à-dire à raisonner et présenter ce raisonnement de telle sorte qu'il soit adopté par le destinataire. (Dumortier, 1986. Fossion, 1983., Breton, 1996).

Le texte est appelé **injonction** lorsque l'énonciateur dispose et use du pouvoir de contrainte le destinataire.

a- L'Organisation du texte:

- Plan de développement :

- La progression est linéaire, en parallèle ou présente des ruptures.
- Elle privilégie l'aspect logique, chronologique.
- Quelle est la thèse que l'auteur cherche à faire accepter par le lecteur ?
- A quel endroit du texte apparaît la ou les conclusion (si elle est explicitement formulée) ?
- Dans quel ordre les différents arguments sont-ils disposés ?
- La position de la partie adverse est-elle intégrée ?

- Enonciation :

- L'énonciation se présente-t-elle comme discursive (marquée) ou historique (masquée) ; affirmée ou modalisée + ?
- Quels sont les traits de l'énonciateur ? quel rôle procédé donne-t-il plus de poids, plus d'authenticité à son discours ?

Quels sont les traits de l'éventuel énonciataire ? Quel "manque" lui est attribué ?

b- Stratégie de persuasion:

Procédés de renforcement des arguments :

Amplification : au moyen de la paraphrase (ou contraction).

Dramatisation : énonciation dans des termes à fort pouvoir émotif (ou dédramatisation).

Valorisation : énonciation dans des termes péjoratifs ou mélioratifs (ou dévalorisation).

Figuration : énonciation selon les formes des figures de style (ou défiguration).

Relever les exemples choisis pour illustrer les arguments.

c- Type d'argumentation :

Le destinataire peut se voir influencé par suggestion, démonstration, persuasion.

La **suggestion** entraîne l'adhésion du destinataire par des voies affectives, à peine conscientes ;

La **démonstration**, par des voies intellectuelles, conscientes ;

La **persuasion** par des voies à la fois conscientes et inconscientes, affectives et intellectuelles.

Dans tout discours argumentatif, on peut distinguer deux pôles : d'une part, le pôle démonstratif, d'autre part, le pôle persuasif. Chaque discours argumentatif accentuera de manière variable l'un ou l'autre de ces deux pôles. Tachons de préciser les différences entre démontrer et persuader :

DEMONTRER	PERSUADER
Convaincre par la rigueur du raisonnement à partir de faits vérifiables.	Convaincre par la séduction à partir des besoins, des désires et des opinions.
Enchaîner des propositions pour susciter l'approbation en vertu d'un principe de non-contradiction et de conséquence logique.	Enchaîner des propositions visant à provoquer l'adhésion à des affirmations en vertu d'une confiance acquise par le destinataire et accordée par le destinataire.
Rechercher une concordance entre la pensée et le réel, rechercher le vrai.	Rechercher une concordance entre la pensée du destinataire et la pensée du destinataire : rechercher l'assentiment.
Raisonner indépendamment des circonstances de l'intercommunication, effacement des marques du "je" et du "tu". (énonciation historique).	Mobiliser les opinions, l'affectivité, les valeurs et les aspirations dans des circonstances de communication précises, présence du "je" et du "tu". (énonciation discursive).

La différence entre démonstration et persuasion peut encore être perçue, par exemple, par le fait que l'on peut rester persuadé de quelque chose alors qu'un

interlocuteur en démontre la fausseté. Ou encore, on peut admettre une démonstration sans pour autant en être convaincu, persuadé. Dans le texte considéré, quelles sont les manœuvres suggestives, démonstratives, persuasives ?

3- La compréhension du texte :

Depuis une trentaine d'années, l'étude de la compréhension de textes est en plein essor et si les recherches menées dans ce domaine diffèrent de celles menées dans d'autres branches de la psychologie cognitive, sociale, développementale ou clinique) de par leur unique objet d'étude qu'est la compréhension.

Etudier la compréhension de textes nous permet d'intéresser aux représentations cognitives, aux procédures et mécanismes que le lecteur met en œuvre lorsqu'il lit un texte.

3-1- Les étapes de la compréhension des textes :

Le traitement de l'information se ferait en une série d'étapes où l'on passerait d'un niveau sensoriel à un niveau cognitif. En psychologie cognitive, J.Tardy (1992)¹ insiste sur le rôle des récepteurs sensoriels qui capteraient l'information, par différentes voies : visuelle, olfactive, tactile, auditive ou kinesthésique. Ainsi, l'oreille, par l'intermédiaire des récepteurs, capterait le flux sonore et en extrairait des indices acoustiques pertinents, transmis à leur tour à la mémoire qui continuerait le traitement de l'information pour en arriver à une représentation mentale signifiante. (Lhote, 1995).

Que perçoivent les auditeurs d'un texte ? Les chercheurs s'entendent d'habitude pour dire que le locuteur natif perçoit des mots. (Rubin, 1994)². La reconnaissance des mots s'effectuerait selon un processus d'activation de mots possibles, à partir des premiers sons entendus, suivi par une élimination des mots incompatibles dans l'environnement linguistique. Ainsi, lorsqu'on entend la syllabe « me... », On va retenir le mot « mémoire » et rejeter « méthode », « métier », si ces deux derniers

Mots n'ont aucune vraisemblance dans l'information sensorielle transmise. Pour Lundsteen, (1979) l'auditeur va conserver ces unités en mémoire sous forme d'images qui seront examinées, comparées et testées par rapport aux expériences passées.

¹ psychologie cognitive, J.Tardy

² (Rubin, 1994)

Les éléments suprasegmentaux (l'intonation, l'accent et le rythme) participent aussi au processus de reconnaissance des mots. Ils sont aussi de bons indicateurs de 26 frontières phrastiques et textuelles entre les paragraphes. Ils aident à la reconnaissance des modalités d'énoncés (mode interrogatifs, déclaratif), ainsi qu'à la reconnaissance de différents types de discours.

Le modèle de compréhension de Lhote¹ vaut pour la compréhension en langue étrangère :

Dans l'écoute de la parole, la fonction *d'encrage* 12 pousse l'auditeur à sélectionner et à arrêter son attention sur certains éléments, des mots par exemple. S'il bute sur un mot, le temps d'encrage, durant lequel il procède à des recherches en mémoire, devient alors excessif et limite le travail de repérage. Durant la fonction de *repérage*, l'auditeur fait certaines hypothèses qu'il valide par rapport aux suites sonores (sons, Intonation), au sens du message et à ses connaissances emmagasinées en mémoire.

Un bon auditeur sait équilibrer les fonctions de repérage et d'encrage. Le *déclenchement*, qui se produit de façon rapide, résulte de la mise en œuvre simultanée des fonctions de repérage et d'encrage. Il se traduit par une compréhension juste ou erronée du message.

Les recherches nombreuses sur la question des modèles de compréhension n'ont pas toutes les mêmes conclusions. Pour l'heure, il n'est pas encore aisé de saisir parfaitement comment l'auditeur parvient presque en même temps à reconnaître les mots, retrouver leur sens, effectuer des regroupements d'informations, tout en maintenant sa vitesse de compréhension. En compréhension de l'écrit, on propose, Aujourd'hui des modèles « d'activation » et de « désactivation », régulés par un ensemble de procédés. Pour résumer, un ensemble de marqueurs (anaphores, ponctuation, connecteurs) indiqueraient au lecteur les traitements à déclencher pour éviter la surcharge cognitive de la mémoire à court terme. Nous reviendrons sur cette

¹ Graesser, A. C., Millis, k.k., & Zwaan, R. (1997). Discours compréhension. Annual Review of psychology, 48, 163-189.

remarque qui s'avère particulièrement intéressante dans le cadre de notre réflexion sur la compréhension des textes écrits à partir de l'oral.

a- Le projet d'écoute :

Si l'on veut faciliter l'apprentissage, on peut segmenter la tâche de compréhension en étapes successives et voir comment faciliter la réalisation de ces étapes.

Les didacticiens (Rost, 1990 ; Mendelsohn, 1994) proposent une démarche en trois temps : *la préécoute*, *l'écoute* et *après l'écoute*, ce qui nous permet d'en déduire des conséquences méthodologiques.

La préécoute : La préécoute est le premier pas vers la compréhension du message et, pour l'apprenant, il est particulièrement utile de mettre en oeuvre les connaissances qu'il possède dans le domaine. Il s'avère donc nécessaire durant cette phase de diriger l'attention de l'apprenant vers ces éléments essentiels qui vont l'aider à Prédire, à anticiper le contenu du message. La préécoute peut être aussi l'occasion de présenter le vocabulaire nouveau.

L'écoute : La première écoute est centrée sur la compréhension pour faire sentir à l'apprenant le cadre dans lequel le texte prend place. Il est très utile de préparer les apprenants qui possèdent une compétence limitée à reconnaître le contour situationnel, à l'intérieur duquel se déroulent les événements. Par exemple, qui sont les intervenants ? Où se déroule la scène ? On peut aussi chercher à savoir si l'apprenant a cerné la nature du document : d'où provient le texte ? A qui s'adresse-t-il ? Quel est son but ? Une deuxième écoute est souvent importante pour rassurer les apprenants de niveaux plus faibles. De quelle façon ? En leur permettant de vérifier les données relevées et de pouvoir ainsi compléter leurs réponses.

Après- l'écoute : D'entrée de jeu, les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quel projet ils seront amenés à réaliser. Avant même l'étape de préécoute, il est important de clarifier cette question, étant donné que le traitement de l'information est subordonné aux intentions ou aux projets d'écoute (Cornaire, 1998).

b- Les connaissances antérieures.

Reprenant les étapes du traitement de l'information et selon le schéma de Tardif, l'information captée ne durerait qu'un quart de seconde et serait sélectionnée à partir des connaissances antérieures vers la mémoire de travail (Tardif, 1992)¹. Ainsi, l'apprenant met en relation les nouvelles informations qui lui sont présentées avec ce qu'il connaît déjà. Il doit donc avoir une base de connaissances par rapport aux informations données. Tardif va même jusqu'à affirmer que l'on ne peut apprendre que ce que l'on connaît déjà. Comme l'acquisition de connaissances est cumulative, les connaissances antérieures s'associent aux nouvelles connaissances et ces dernières peuvent soit les confirmer, soit y ajouter de nouvelles informations ou même les nier.

L'appel aux connaissances antérieures concerne bien entendu le cadre de l'apprentissage d'une autre langue, tant ce qui est connu dans la L1 peut servir dans la L2 (Cyr, 1998).

On retiendra comme conséquence méthodologique combien il est important de tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, et par conséquent établir des liens entre ce que l'on apprend et ce que l'on connaît. En particulier, dans le passage d'une langue à l'autre, il importera de travailler sur ce qui les relie. Il semblerait même que l'on puisse établir un lien entre la qualité de l'élaboration (le fait d'établir

Un lien entre les connaissances antérieures et les nouvelles données) et la réussite des apprenants (Cyr, 1998).

c- L'organisation des connaissances :

Pour nous aider à comprendre comment s'organisent les connaissances, J. Tardif compare la mémoire à un contrôleur aérien. Elle reçoit les informations et les filtre, comme nous l'avons vu, en éliminant une grande partie des informations de la situation initiale. Les décisions prises pour la sélection sont les plus ciblées possible, compte tenu des connaissances logées dans la mémoire à long terme. La conséquence méthodologique qui en découle serait de permettre à la mémoire de filtrer les

¹ op. cit.

informations les plus utiles à l'apprentissage. Or, jusqu'à maintenant, selon lui, l'école ne s'est pas préoccupée d'enseigner les stratégies qui permettent d'éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles. Au contraire, elle a tendance à lui montrer que tout ce qui se passe en classe est de première importance.

Pourtant, selon Tardif, la mémoire de travail, pierre angulaire du traitement de l'information, comporte deux limites importantes :

- le nombre d'informations : elle ne pourrait retenir que 7 unités d'informations à la fois,

- la durée de l'information : chaque information ne pourrait être retenue qu'environ 10 secondes et elle disparaîtrait du champ de conscience, si elle n'était pas reprise ou rappelée d'une quelconque façon. De cela découlent deux conséquences méthodologiques qui permettront davantage d'efficacité dans l'apprentissage :

- optimiser les unités d'apprentissage : une unité peut être un seul mot, mais peut être aussi un concept ou un ensemble de concepts reliés entre eux. Un réseau de concepts occupe l'espace d'une seule unité. De plus, dans la mémoire à long terme, lorsque ces connaissances sont reliées en réseaux, elles sont fonctionnellement 29 réutilisables, lorsque la personne doit y recourir. Plus les connaissances sont reliées entre elles, plus elles sont aisément récupérables par la mémoire de travail, et forcément, plus elles sont fonctionnelles dans les activités qui les exigent. Par conséquent, il importera de favoriser au maximum la constitution de réseaux de connaissance. Tardif présente le système du réseau sémantique, qui pourra directement être transférable dans notre pratique d'enseignement. Dans la même perspective, on utilisera les champs lexicaux ou regroupement de termes autour du même domaine de sens pour former un réseau. Tardif insiste particulièrement sur les représentations en schémas : « Plus les connaissances sont reliées en schémas significatifs dans la mémoire de l'apprenant, plus celui-ci a du pouvoir et de l'autonomie dans l'encodage des nouvelles informations, dans leur intégration dans sa mémoire à long terme ainsi que dans leur retrait et leur restitution fonctionnelle ».

D'où l'importance en pratique au recours à l'imagerie mentale : « d'une part, les apprentissages sont favorisés et d'autre part, la représentation en mémoire semble beaucoup plus permanente, lorsque la personne, en plus de traiter les informations linguistiquement, recourt à l'imagerie mentale lors du traitement de ces informations».

- pérenniser les connaissances : du fait que la mémoire de travail ne peut retenir longtemps une information, celle-ci disparaît du champ de conscience si elle n'est pas reprise ou rappelée d'une quelconque façon. Les informations ne peuvent avoir de la permanence dans la mémoire de travail que si elles sont continuellement reprises. Ce qui a une conséquence directe dans la pratique : il s'agira de veiller à reprendre régulièrement les connaissances déjà vues. Ce qui entraînera comme autre conséquence de finir par automatiser les connaissances, et ainsi de libérer les unités de mémoire pour de nouvelles connaissances.

Ces connaissances seront plus facilement automatisées, si elles entrent dans un schéma de représentation déjà intégré par l'élève. Globalement, Tardif propose trois types de représentations de connaissances :

- les connaissances procédurales : une condition détermine plusieurs actions.

Exemple : si je veux comprendre un texte, je dois effectuer telles ou telles actions ;

- les connaissances conditionnelles et causales : plusieurs conditions déterminent une action. Exemple : **si** une figure géométrique a quatre côtés, **si** ces quatre côtés sont égaux, **si** tous les angles de la figure sont droits, **alors** il s'agit d'un carré ;³⁰

- les connaissances déclaratives : ce sont des propositions. Les propositions correspondent généralement à une idée (unité sémantique de base).

d- Le transfert ou décontextualité.

Enfin, pour qu'une connaissance ne reste pas inerte, il est important de favoriser son passage d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre. Et pour cela, selon Tardif, le transfert n'est possible que dans la mesure où l'apprenant perçoit des relations de similitudes entre diverses situations, dans la mesure où il peut décontextualiser ses apprentissages. Il s'agira donc de proposer des situations

similaires dans des contextes variés et d'en dégager des règles. Les connaissances conditionnelles favorisent en particulier le transfert.

Ce détour par une théorie de l'apprentissage n'a de sens dans notre réflexion que parce qu'elle va nous permettre de savoir comment aider l'élève à devenir actif dans son processus de compréhension, et par-là même comment l'aider à comprendre un texte et développer sa capacité de compréhension.

En effet, si l'on ne s'attardait pas sur ce processus, tout laisserait penser que la compréhension relève d'une capacité cognitive générale qui se développe spontanément au contact du langage oral et des textes (Bianco 2002). Or, le niveau de compréhension n'est pas le même quel que soit le texte. Par conséquent, après avoir analysé le processus de compréhension en général, il importe de considérer le processus de compréhension des textes.

3-2-Les modèles de la compréhension.

3-2-1-Le modèle de Van Dijk et Kintsch.

En 1983, une théorie de la compréhension a été proposée par Van Dijk et Kintsch. Cette modélisation, issue d'une théorie antérieure proposée par Kintsch et Van Dijk en 1978.

Van Dijk et Kintsch (1983)¹ décrivent le processus de compréhension de textes impliquant l'élaboration de trois niveaux de représentation. Le premier niveau renvoie à une représentation des caractéristiques de surface du texte, ce niveau est le plus élémentaire, comprenant les mots du texte et la syntaxe utilisée.

Ensuite, le niveau sémantique de la représentation, plus spécifiquement désigné sous les termes de " Base de texte «. La base de texte est organisée à deux niveaux, local et global, ce qui conduit les auteurs à distinguer la microstructure et la macrostructure.

La microstructure résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase et correspond à la structure locale du texte.

¹ Nathalie Blanc, Denis Brouillet (2003), Mémoire et compréhension Lire pour comprendre.

La macrostructure correspond, quant à elle, une série de propositions hiérarchiquement organisées qui représente la structure globale du texte, la présence du titre, de sous titres, et le thème de la première phrase de chaque paragraphe.

3-2-1-1- Les principes de cette modélisation :

***Cohérence :**

Van Dijk et Kintsch (1983) ont proposé leur modèle dans un contexte où l'approche de la compréhension commençait à peine à se dégager d'une perspective centrée sur la mise en mémoire des éléments du texte lui-même.

Ils se sont interrogés sur la manière dont le lecteur procède lorsque l'information qui lui est fournie ne semble pas cohérente. Selon eux, la cohérence de ce niveau de représentation repose essentiellement sur les liens qui peuvent être établis entre les différents éléments constitutifs du réseau propositionnel.

*** Propriétés structurales et fonctionnelles des modèles de situation :**

Van Dijk et Kintsch (1983) fournissent des éléments décisifs quant à leur conception de la compréhension, aussi du point de vue structural que fonctionnel.

Ils énoncent ainsi des principes qui confèrent des caractéristiques spécifiques au modèle de situation que l'individu élabore au cours de la lecture. D'un point de vue structural, ils soulignent deux propriétés principales.

Premièrement, les modèles de situation sont des reconstitutions cognitives d'un fragment du monde. Par conséquent, les modèles de situation vont refléter la structure de ce monde et ce que l'on sait de la structure du réel peut donc être utilisé pour inférer les caractéristiques de la structure du modèle.

Deuxièmement, les modèles de situation sont fragmentaires et incomplets, ceci pour préciser que tout élément en rapport avec la situation évoquée dans le texte ne sera pas forcément représenté au niveau du modèle de situation.

Cette propriété structurale met l'accent sur l'idée que le modèle de situation est détaché du texte et que l'on ne peut pas tout représenter en mémoire.

Ainsi, la compréhension est davantage perçue comme le résultat d'une sélection et d'une interprétation de certaines informations rencontrées dans le texte.

3-2-1-2- La part du lecteur dans la compréhension:

Les connaissances du lecteur sont au cœur de cette modélisation car ce sont elles qui conditionnent le passage de la base de texte au modèle de situation. Selon Van Dijk et Kintsch (1983), la construction de modèles de situation repose notamment sur l'intervention de différents types de connaissances, que ce soit les connaissances générales sur le langage, sur le monde en général, sur la spécificité de la situation de communication, mais également des connaissances dérivées d'expériences personnelles.

Ainsi, l'intervention des connaissances et expériences personnelles du lecteur permet de transformer ce qui n'est au départ qu'une structure isolée en mémoire (i.e., la base du texte) en une entité plus intégrée, plus cohérente et plus complète.

Van Dijk et Kintsch (1983) ne se limitent pas à prendre en compte les connaissances du lecteur au sein de leur modélisation, ils soulignent la part active de l'individu en mettant l'accent sur l'intervention de ses objectifs de lecture. L'adéquation de cette modélisation aux différents phénomènes de compréhension repose en effet sur la place accordée aux buts du lecteur. Selon ses objectifs de lecture, l'individu peut développer un modèle de situation plus ou moins précis, choisir d'orienter son contenu informationnel par rapport aux exigences des épreuves auxquelles il s'attend à être confronté, ou se concentrer sur l'élaboration de la base de texte et ainsi privilégier la mise en mémoire des éléments du texte.

3-2-3- Le modèle de Gernsbacher (1990, 1995,1997).

*Trois processus sous-jacents à la compréhension.

Dans la lignée du modèle de construction- intégration (Kintsch,1988), le modèle de construction de structures, proposé en 1990, est une théorie générale de la compréhension.

A ce titre, Gernsbacher (1990) souligne que les processus et mécanismes impliqués en compréhension du langage sont des processus et mécanismes généraux de l'activité cognitive.

Selon ce modèle, le but de la compréhension est de construire une représentation mentale cohérente que l'auteur désigne sous le terme de structure(s) mentale(s).Elle décrit tout d'abord l'intervention de trois processus que sont la fondation de structures, l'intégration et le changement .

Le processus de fondation intervient dès le début de la lecture, le lecteur s'engageant.

Dans l'élaboration d'une structure mentale .Une fois cette première étape achevée, le lecteur intègre les informations subséquentes du texte à la structure mentale en cours de développement suivant leur degré de compatibilité.

3-2-3-1- Les principes de cette modélisation.

En plus des trois processus cognitifs précédemment présentés,Gernsbacher (1990) prévoit également l'intervention de deux mécanismes au cours de l'élaboration en mémoire de structures mentales :le renforcement et la suppression. Ces deux mécanismes sont le cœur de cette modélisation qui a pour spécialité de comporter une analogie au fonctionnement neuronal.

Selon Gernsbacher (1990), les éléments constitutifs des structures mentales sont symbolisés par des nœuds : le renforcement signifie que l'activation des nœuds en mémoire augmente alors que la suppression réfère à une diminution de l'activation.

En résumé, en modulant l'activation des nœuds, les mécanismes de suppression et de renforcement contribuent au développement des structures mentales.

3-2-3-2- La part du lecteur dans la compréhension.

Selon Gernsbacher (1990), la compréhension, c'est l'acte d'utiliser et d'acquérir des nouvelles connaissances. Le modèle de construction de structures (Gernsbacher, 1990) place donc le lecteur au cœur du processus de compréhension et prévoit spécifiquement son intervention au niveau de l'établissement de la cohérence. Précisément, le lecteur dérive des indices de cohérence de ses connaissances, que ce soit de façon passive ou stratégique. Il fallait donc intervenir, au cours de la compréhension, toute une variété de connaissances, tant linguistique que situationnelle.

En d'autres termes, le lecteur construit des structures mentales en faisant appel à ses Connaissances, à partir desquels il va générer des inférences (voir Graesser, Singer).

Un des postulats de base de cette modélisation permet d'appréhender la manière dont les connaissances du lecteur interviennent : les éléments constitutifs des structures sont des nœuds en mémoire. L'intérêt que Gernsbacher (1990) porte à l'individu engagé dans une activité de compréhension l'a parallèlement conduit à orienter une partie de ses travaux sur les différences individuelles. En tentant d'identifier les sources de ces différences, elle a mis au point une batterie de tests permettant de distinguer les bons des mauvais lecteurs.

3-2-4 Le modèle de Zwaan, Langston et Graesser (1995)/ Zwaan et Radvansky (1998).

Zwaan, Langston et Graesser proposent, en 1995, un modèle plus restrictif que ceux précédemment présentés car formulé spécifiquement pour rendre compte de la compréhension des textes narratifs. Désignée sous les termes de « modèle d'indexage d'événement », cette modélisation a pour objectif de rendre compte de l'impact des multiples dimensions constitutives du monde du récit (espace, temps, causalité, protagoniste et motivation) dans l'élaboration d'un modèle de situation.

Contrairement au monde réel où les multiples dimensions sont interconnectées, le monde du récit n'est pas contraint par les lois de la nature.

La compréhension d'un récit implique que le lecteur dérive la structure du récit de la structure du récit de la structure du discours. C'est une des fonctions des primaires du suivi des multiples dimensions.

Aussi, le modèle d'indexage d'événement a pour ambition de décrire comment le lecteur construit une représentation cohérente de la structure du récit.

3-2-4-1- Les principes de cette modélisation.

Le modèle d'indexage d'événements comporte trois principes fondamentaux, définis par rapport à la continuité situationnelle (voir Magliano, Zwaan & Graesser, 1999).

Le premier principe est relatif aux temps de traitement des informations du texte (temps de lecture). Il consiste en une variation de ces temps en fonction des liens situationnels existants entre l'information à traiter et le contexte antérieur.

Le deuxième principe découle du premier et concerne la production d'inférences.

Selon ce principe, la continuité situationnelle détermine le type d'inférences générées.

Le troisième principe renvoie quant à lui à l'organisation des informations en

Mémoire à long terme : deux événements seront plus ou moins étroitement associés au

sein de la représentation élaborée en mémoire à long terme selon le nombre d'indices situationnels qu'ils partagent.

3-2-4-2- La part du lecteur dans la compréhension.

Selon les auteurs à l'origine du modèle d'indexage d'événements (Zwaan et al., 1995), La compréhension est guidée par un processus actif de recherche de la signification (Bartlett, 1932).

La part du lecteur est donc prépondérante au sein de cette modélisation, et ce, à deux niveaux. En effet, le modèle d'indexage d'événement prévoit l'intervention non seulement des connaissances du lecteur, mais également de ses buts de lecture.

4-Les obstacles liées à la lecture /compréhension des textes en FLE :

Nous allons nous interroger sur les raisons qui empêchent les apprenants de la 4^o AM de lire et de comprendre les textes en FLE. Ces obstacles peuvent être d'ordre social, linguistique ou institutionnel.

4-1-Le facteur social :

Si l'on réfère aux éléments sociaux qui interviennent dans la vie des apprenants et qui font qu'ils aient envie ou non de lire les textes en FLE, nous pouvons en trouver trois : la famille, la télévision et l'école.

4-1-1- La famille :

La famille est considérée comme la cellule de base de la société. A bien examiner la situation familiale de nos apprenants ,nous constatons qu'elle a été complètement déstabilisée durant cette décennie .Confrontés au terrorisme depuis 1962,les chefs de la famille algérienne se préoccupent beaucoup plus de la sécurité de leurs enfants que de leur motivation de lecture .

La question qui reste à poser est de savoir si la famille algérienne favorise la lecture des textes.

Nous constatons, en premier lieu, que la famille algérienne ne lit pas les textes. Les parents lisent surtout le journal et les manuels scolaires pour aider leurs enfants à effectuer leur travail scolaire. Nous remarquons ensuite que la famille algérienne se distingue par une organisation liée à celle du quartier. Les adultes de la cité se rencontrent pour discuter des questions politiques ,sociales et sportives alors que les jeunes s'adonnent à des jeux de société .Cependant au-delà des discussions et des jeux ,c'est la télévision qui continue le passe –temps favori des familles algériennes .

4-1-2-La télévision :

Nous constatons effectivement que le phénomène de la lecture a régressé en partie à cause de l'audio- visuel qui s'incruste partout dans la société .Depuis que les télévisions étrangères ont envahi l'espace audiovisuel algérien ,chaque membre de la famille passe des heures et des heures devant le poste de télévision :

L'accès aux satellites aujourd'hui est une modalité d'hégémonie caractérisée d'abord par l'accroissement spectaculaire du nombre d'images offertes (...) par l'ellipse venant placer l'Algérie (...) dans la zone de couverture d'une vingtaine de satellites porteurs de dizaines de programmes télévisés.

Nous voyons que ces programmes télévisés font occuper à la télévision une place de choix dans le temps libre des jeunes. Le petit écran règne en maître sur les différents loisirs des adolescents. Pour MOSTFAOUI, "les publics acquis aux programmes de la télévision en général sont marqués dans les trois pays (Algérie, Maroc, Tunisie) par leur jeunesse".

Sans entrer dans un débat sur les rapports positifs de la télévision, il est nécessaire de rappeler que la télévision constitue une ouverture sur le monde.

Seulement, il faut rendre à la télévision la place qui est la sienne ; c'est-à-dire un loisir parmi tant d'autres.

Cela se traduirait par exemple par une augmentation du nombre de loisirs attrayants tels que les bibliothèques.

4-1-3- L'école :

Tout comme la famille et la télévision, l'école est une institution qui ne favorise pas l'émergence d'un lectorat jeune. Aucun renouvellement méthodologique n'a été mis sur pied pour la promotion des textes.

En effet, les textes proposés ne plaisent pas à des adolescents qui ont entre 14 et 16 ans parce que leur contenu n'a pas un intérêt psychologique en relation avec leur maturité d'esprit et leurs expériences personnelles.

Le programme d'enseignement / apprentissage de la C.E/L des textes en FLE comporte essentiellement des sujets d'une culture étrangère. Cela nous permet de dire que les auteurs des programmes n'ont pas prévu de coordination entre les deux langues (arabe et français).

En réalité, la famille comme l'école, constituent deux univers fermés à la promotion de la lecture des textes. C'est en partie ce qui influence le comportement des jeunes lorsqu'il s'agit pour eux de lire ou de ne pas lire les textes.

4-2- Le facteur linguistique :

Les apprenants de la 4^o AM arrivent au collège après avoir suivi un enseignement de langue française pendant cinq ans .Malgré cela ,ces élèves rencontrent énormément de difficultés linguistiques .Parmi les causes de ces difficultés linguistiques , nous pouvons citer le fait que les apprenants font de moins en moins de français et de plus en plus d'arabe d'autant plus que toutes les autres matières (histoire ,géographie ,science naturelles ,mathématiques ,sciences physique ,...) ont été arabisées .Cela expliquerait non pas les obstacles linguistiques qui entravent la compréhension d'un texte en FLE mais peut -être les difficultés qu'ont les apprenants à bien manipuler le français dans ses différents aptitudes .

Nous pensons qu'il existe deux difficultés linguistiques majeurs qui peuvent détruire une bonne lecture et compréhension des textes en FLE :

- **Obstacles lexicaux.**
- **Obstacles syntaxiques.**

4-2-1- Obstacles lexicaux :

La première difficulté qu'éprouve l'apprenant lecteur est celle "d'établir des relations entre les différentes unités du texte ". Pour CICUREL (1991), cet handicap repose sur des obstacles lexicaux. L'apprenant – lecteur bute sur des mots inconnus, il essaye de chercher leur explication dans le dictionnaire, il oublie alors le fil du texte.

Cela aboutit à un sentiment de frustration dans la mesure où le plaisir de lire est détruit.

La seconde difficulté concerne l'aptitude de l'apprenant –lecteur "à saisir ce que le terme a de spécifique (...).Un lecteur non natif a précisément de grandes difficultés à saisir la connotation des mots (...).

Cette difficulté concerne beaucoup plus la compétence culturelle que celle liée au linguistique .Nous préconisons avec CICUREL (1991) une séance de préparation thématique et lexicale pour éclairer à l'avance les apprenants –lecteurs sur le sens des mots difficiles :

(Il est nécessaire de) donner des informations de type linguistique, juger que certains mots pivots, difficiles pour le lecteur, vont empêcher toute possibilité de compréhension et les expliquer à l'avance.

Cette démarche pourrait avantager l'apprenant –lecteur qui ne serait pas bloqué par le lexique indispensable à la compréhension du texte.

4-2-2- Obstacles syntaxiques :

Ce sont les obstacles linguistiques qui concernent la méconnaissance des structures syntaxiques qui définissent l'organisation textuelle.

L'apprenant ne sait pas comment le texte progresse de phrase en phrase, et comment les informations s'organisent, parce " qu'il connaît mal la syntaxe de la langue et les procédés par lesquels les phrases sont articulées entre elles ".

La maîtrise du principe de reprise doit se faire à l'aide de la répétition, la pronominalisation et la substitution lexicale. Pour retrouver les différentes séquences d'un texte, l'apprenant – lecteur a du mal à faire la différence entre les différentes unités de sens. Autrement dit, l'apprenant –lecteur ne sait pas comment sont organisés les éléments qui constituent le texte et donc ne peut pas identifier à quel type de texte appartient-il .par exemple pour retrouver la structure du texte narratif, il est nécessaire de saisir les étapes principales du récit.

CICUREL s'appuie sur le modèle du récit suivant :

- Etat initial.
- Complication.
- Résolution.
- Dénouement.

Pour elle, ces étapes constituent des seuils minimums de compréhension .Mais pour déterminer les étapes successives, il est nécessaire de s'aider des articulateurs logiques et rhétoriques, de l'emploi des temps (notions de premier plan et d'arrière plan) : "Il est cependant vraisemblable que seul un bon degré de familiarisation avec tous les aspects

de la langue peut assurer de tendre vers une lecture efficace " .

Pour GAONACH'H, une pédagogie efficace de la lecture doit prendre en compte le caractère interactif de l'ensemble des processus mise en œuvre dans l'activité de lecture :

-Tenir compte de l'arrière –plan culturel propre aux textes relevant d'une culture éloignée de celle de l'apprenant, ou même d'éléments de civilisation spécifiques d'une culture relativement proche.

- Définir avant l'activité de lecture le contenu thématique du texte, sa structure, les objectifs de sa lecture, présenter des informations reliées, un résumé, des illustrations, le vocabulaire associé....

GAONACH'H soutient que ces aides ont un effet positif sur les apprenants. Pour lui, " disposer de ces informations permet à ces derniers (les apprenants) de mieux mettre en avant leur connaissance du code linguistique ". Autrement dit toutes les informations recueillies par l'apprenant entrent en interaction et déclenchent une meilleure connaissance du code linguistique.

4-3-Le facteur institutionnel :

4-3-1- Implications Didactiques :

Dans l'enseignement moyenne , l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoirs –faire par l'élève lui-même dans une relation de concentration et une démarche de recherche .Cette démarche s'appuie sur l'observation et l'analyse pour la mise en évidence de conclusions (règles) qui seront validées par leur utilisation dans d'autres situations que celles proposées lors de l'apprentissage .Prenant conscience , par le biais des moments de verbalisation ,de ses stratégies d'acquisition ,l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

"Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il l'exécute .L'enseignant fera de ces moments de réflexion de véritables étapes de

travail : avant, pendant, et après une activité donnée.

Il aidera d'abord l'élève avec des questions sur la procédure qu'il suit."

4-3-2-Structure du manuel :

Le manuel est organisé de façon à permettre la mise en place des compétences de manière graduelle à partir des acquis des élèves.

Il comprend 03 projets (ces projets sont donnés à titre indicatif ,l'enseignant a toute latitude de changer leur intitulé tant qu'il respectera les types de textes mentionnés et les compétences définies dans le programme).

Projet 1 : Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.

Projet 2 : Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de texte (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.

Projet 3 : Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est " faites découvrir votre pays " entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue.

Le manuel vise à mettre en œuvre au sein des séquences, les interactions entre lecture ,compréhension ,écriture ,prise de parole et phrastique pour aborder les problèmes morphosyntaxiques ; niveau textuel pour les problèmes liés à la cohésion). Il vise à mettre en pratique la langue par des activités de communication écrites ou orales, activités de production qui ne représentent pas le dernier chaînon de l'apprentissage mais un moyen de formation .Ecrire et parler sont des activités mises en œuvre pendant le processus d'apprentissage pour s'interroger de façon motivée sur la langue.

-TROISIEME CHAPITRE :
CADRE EXPERIMENTAL : ANALYSE ET
INTERPRETATION DES RESULTATS.

I- Cadre et Conditions générales de la recherche.

Pour une meilleure réalisation de cette recherche nous avons jugé utile de donner une vue d'ensemble du travail effectué dans cette deuxième partie, cela avant de commencer la présentation de l'enquête réalisée auprès des élèves de notre échantillon.

Pour cela, nous avons proposé à notre échantillon un questionnaire (afin de mieux les connaître), et un test.

Nous avons opté pour les méthodes descriptives et analytiques afin de mieux cerner le phénomène et étudier ce genre d'activité et sa contribution à motiver l'apprenant d'une langue étrangère en général, et celui du F. L. E. e 4^{ème} année moyenne (au CEM Mohamed El Aïd Al Khalifa wilaya de M'sila).

En fait, nous avons établi pour chaque élève de l'échantillon un test: les activités du (test) dressés à partir des objectifs de notre recherche et de notre questionnaire.

Le test (contenant les activités de certain nombre d'activités de compréhension de texte (les types de textes sont choisis selon le programme officiel destiné à nos élèves).

Pour répondre à notre problématique, nous avons tracé les conditions de réalisation de notre pratique, les méthodes de recueil des données, c'est-à-dire l'échantillon, le test et le questionnaire, ensuite nous abordons l'analyse des résultats et nous finirons avec des suggestions.

1–Méthodes de recueil des données.

1–1-L'échantillon:

La classe qui a été choisie pour cette expérimentation est une classe hétérogène de 4^{ème} année moyenne au CEM Mohamed el Aid El khalifa (dans une wilaya au sud du pays : M'sila).

Les élèves de notre échantillon sont 45 élèves de même niveau d'instruction de sexes différents qui ont à peu près le même âge. Ce sont des élèves qui représentent la totalité des élèves en 4^{ème} année moyenne de la région de BOUSAADA.

1–2–Caractéristiques des élèves de l'échantillon:

Pour avoir une idée aussi fine que possible de la réalité de ces élèves (la région, milieu familial, milieu socio-économique, profession des parents) et leurs relations avec le F.L.E. (niveau, motivation) nous leurs avons distribué un questionnaire qui nous a permis de recueillir ces informations.

Questionnaire :

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux enseignés concernés (élèves de 4^{ème} année moyenne de CEM Mohamed El Aid el khalifa) comme étant un témoignage représentatif de l'ensemble des collèges algériens.

Pour cela, nous avons effectué un travail en classe qui sert de corpus à notre analyse selon nos objectifs.

Durant notre travail en classe, dès le départ, nous avons constaté que la majorité des élèves et après six ans de l'enseignement du français n'arrivent pas à produire une phrase correcte en cette langue cible et leur degré "d'intéressement" et/ou motivation à l'acquisition du F.L.E. n'est guère remarquable et dans le but d'accéder à des réponses sur l'objectif fixé par les programmes officiels du français et qui vise à faire intérioriser à l'élève des différentes compétences en vue d'une meilleure maîtrise de la langue (F.L.E.).

Ainsi notre questionnaire, et pour mieux cerner et valider notre enquête qui servira comme un moyen de connaissance de nos apprenants: leurs différentes appartenances sociales, leurs réactions institutionnelles et leurs pouvoirs intellectuels.

Question n° 1 : Quelles sont les matières que vous préférez? Classez-les (d'après vous).

Réponses	Pourcentage
Arabe	25%
Français	8%

Anglais	20%
Sciences islamiques	15%
Histoire-géographie	10%
Animation (musique)	22%

A partir de ce classement et du pourcentage accompagné, nous pouvons constater clairement que nos élèves sont plus attirés et/ou motivés aux matières que ne demandent pas autant d'efforts (animation – le pourcentage le plus élevé 22% --), tandis que la langue française (dont on a affaire) a obtenue le dernier " ordre " .

Cela mène à prévoir certain facteur pouvant être en tête de liste des éléments influençant négativement sur nos apprenants et positivement sur la recherche.

Question n° 2 : Pourquoi préférez-vous cet ordre? Crochez la ou les bonnes réponses.

- La matière :
- Est facile à assimiler
- Est importante et utile
- A un coefficient élevé au BEM
- Est motivante

Donc, étant des élèves généralement inconscients de leurs actes et des mesures envers leurs attentes, ils optent pour un classement dans lequel l'animation (musique) serait en tête de liste du moment où elle est facile à assimiler et motivante pour eux. Par contre la langue française, dont on a affaire est classée en dernier lieu par la majorité de nos élèves.

Il s'agit de ceux pour qui les objectifs de l'enseignement sont fixés au départ pour effectuer un choix bénéfique en classant les matières les plus importantes et utiles et qui ont un coefficient élevé au BEM en priorité. Notamment les langues étrangères qui leur permettent d'accéder aux autres pays et cultures.

Question n° 3: La langue française pose-t-elle des problèmes lors de son apprentissage?

Réponses	Pourcentage
Oui	92%
Non	8%

Lors de cette question, la majorité des réponses tendent vers une confirmation presque totale des difficultés rencontrées à ce niveau d'études.

Certains ont ajouté que l'écrit du français est très difficile vu la conjugaison, l'orthographe, les valeurs sémantiques en plus du problème des mots. Pour eux, ils ne s'entraînent pas beaucoup vu le nombre d'heures limitées de français par semaine et le nombre surchargé des élèves en classe.

L'oral semble être pour ces élèves un "tabou" du moment où ils n'ont pas le courage d'entamer des conversations orales en français dans ou en dehors de la classe.

Ces témoignages nous permettent de revenir sur le volume horaire réduit attribué au F.L.E. au collège, notamment en 4^{ème} année, et au grand nombre d'élèves par classe (plus de 35 élèves dans chaque groupe).

Par conséquent ni l'enseignant ni l'enseigné se sentent à l'aise ce qui empêche d'en profiter en communiquant. C'est pourquoi le contenu de l'unité didactique est ainsi parasité et loin d'être assimilé.

En revanche ceux qui disent "non" sont d'un nombre très limité. Pour eux la maîtrise de cette langue ne pose guère de problèmes, ni de difficultés, c'est une matière comme les autres, et avec un peu d'effort elle sera appropriée.

Question n° 4 : Quelle est la nature de ces problèmes? Crochez les réponses.

- Les programmes sont trop chargés X
- Le niveau est trop élevé X
- Vos pré-requis sont insuffisants X
- Vous ne bénéficiez d'aucun aide
- Le professeur n'explique pas suffisamment
- La matière au C.E.M. était plus facile
- Les méthodes sont inadéquates
- Le manque de documents
- Les difficultés de prononciation X

D'après les réponses obtenues, les problèmes majeurs que rencontrent ces élèves en apprenant le français résident beaucoup plus aux lacunes et/ou défauts dus: surtout à une baisse du niveau face à un autre trop élevé de son enseignant et le savoir livresque qu'il lui fait transmettre.

En fait, les programmes sont trop chargés et ses capacités sont limitées. En plus ses pré-requis sont insuffisants et guère sont les personnes qui lui proposent l'aide pour dépasser ces obstacles.

Sans négliger les difficultés de prononciation et de compréhension qui causent une démotivation au départ.

Question n° 5: Lisez-vous en dehors du livre scolaire?

Réponses	Pourcentage
Oui	12 %
Non	88 %

Pour renforcer leur apprentissage et les guider vers une perfection "parfaite", les élèves qui répondaient en "oui" sur cette question insistent sur l'efficacité de la lecture en langue cible.

De même l'habitude de la lecture ne l'étonne pas du moment où ses parents (intellectuels) lisent devant eux et leur apprennent à adopter une telle habitude. En général se sont des élèves qui sont bons en français et ont un cursus favorable pour l'apprentissage de cette langue.

Contrairement, d'autres se contentent de ce qui est lu en classe et s'ils pensent à "re-lire" après l'école, cela ne s'éloigne guère du livre scolaire (des fois le livre scolaire est le seul document en langue française lorsqu'il s'agit des parents illettrés.)

Question n° 6: Quel genre de livre ?

- Les bandes dessinées
- Les magazines pour adolescents
- Les journaux
- Autres

Réponses	Pourcentage
Les bandes dessinées	30%
Les magazines pour adolescents	11%
Les journaux	40%
Autres	19%

Vu leurs âges, nos élèves "adolescents" sont plus attirés surtout à lire les bandes dessinées et les magazines pour adolescents que d'autres genres de livres où ils n'arrivent point à épuiser leur plaisir.

Mais du moment où ils résident une commune dans laquelle l'obtention des genres cités cause souvent des difficultés et rares sont les endroits qui s'intéressent à les vendre, de ce fait, les élèves qui optent pour la lecture en dehors du livre scolaire se trouvent en face aux journaux écrits en langue française comme une source disponible et non chère.

Question n° 7 : Regardez-vous des émissions françaises ?

Réponses	Pourcentage
Oui	9%
Non	91%

Pour ceux qui ont répondu par "oui" la nécessité de pratiquer la langue française en dehors de la classe que ce soit en lisant ou en regardant des émissions françaises se déclarent intenses. Cette importance accordée à une telle pratique pousse certains élèves à s'intéresser aux programmes, télévisés surtout diffusés en langue française au sein de leur milieu familial (bien sûr avec l'autorisation des parents).

Ces élèves sont bons en français et curieux de plus savoir et de s'informer en cette langue.

Pour ceux qui ont répondu par "non" ce n'est pas pour eux une habitude pratiquée, soit pour un empêchement au niveau familial (parents non cultivés, tabou du colonisateur...), soit par un désintéressement de leur part (ils sont le résultat de nos écoles, de notre système arabisé, souvent ils refusent de faire l'effort d'écouter cette langue, ils prétendent qu'ils sont faibles en français.).

Question n° 8: Avez-vous en classe le niveau souhaité en français ?

Réponses	Pourcentage
Oui	13%
Non	87%

Mis à part les bons élèves en matière de français, tout le reste s'accorde à déclarer qu'ils ont un niveau faible voire très faible et insatisfait lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'une langue telle que la langue française.

Pour eux leur échec à ce niveau accuse non seulement l'institution mais à la fois le milieu social, culturel, économique, éducatif, et/ou formel au long du parcours. Et cela se caractérise dans les résultats médiocres qui montrent l'augmentation de ce phénomène de motivation vers l'échec.

Les réponses à toutes ces questions sont significatives dans la mesure où elles permettent de mieux connaître les élèves de notre échantillon de constater le milieu socioculturel d'où ils sont issus, de détecter le niveau en F.L.E. afin de dire que c'est une véritable motivation qui compte le plus pour un élève à cet âge là, et pour mieux saisir l'impact de l'environnement, le degré de prise de conscience, la responsabilité de l'école, le rôle sensible de la famille et, à long terme, souligner où réside les faiblesses du système éducatif ainsi que son côté positif et tout en se centrant sur l'apprenant (adolescent), sa psychologie et ses attentes.

Question n°9 : De quelle région êtes-vous originaire?

Réponses	Pourcentage
La commune de Boussaâda	25%
Les environs de la commune	75 %

Les réponses obtenues à partir de cette question montrent que la majorité des élèves de notre échantillon sont issus des environs de la commune, ce qui présuppose que ces apprenants sont entourés de milieux défavorisés (milieu économique, milieu socioculturel).

Ce sont donc, des compléments parascolaires que l'élève peut avoir ou non vis-à-vis de l'apprentissage du français étant une langue étrangère et surtout la représentation du colonialisme français.

Question n° 10 : Quelles professions exercent vos parents?

Le père est

La mère est.....

Réponses	Pourcentage
Le père est un cadre	20%
Le père est un retraité ou un ouvrier	80%
La mère est une travailleuse	10%
La mère est une femme au foyer.	90 %

Ainsi, une minorité des élèves ont un père "cadre" et souvent dans le domaine de l'enseignement primaire ou moyen à l'exception de trois cas où le père est un directeur d'une association, un architecte et un autre avocat. Ce sont tous des élèves résidant la commune à l'exception d'un cas.

Concernant les mères, quelques unes travaillent comme enseignante ou infirmière tandis que les autres (la plus grande partie d'entre elles) se limitent à s'occuper de leurs maris et leurs enfants.

Donc, la majorité des élèves sont d'un père retraité ou un simple ouvrier et d'une mère qui n'a exercé aucun travail en dehors de son foyer.

Les parents de nos élèves sont surtout de paysans ou d'employés modestes issus d'un milieu vulnérable) qui négligent de consacrer une plus grande partie de leur temps à leurs enfants et donner la priorité à leur scolarité et de leurs faire maîtriser des langues étrangères.

Question n° 11 : Combien êtes-vous dans la famille? (Donnez le chiffre)

Nous sommes.....

Réponses	Pourcentage
Moins de 5 personnes dans la famille	8 %
Entre 5 et 10 personnes dans la famille	55 %
Plus de 10 personnes dans la famille	47 %

Les chiffres nous font constater qu'une grande partie de ces élèves appartiennent à des familles nombreuses, raison pour laquelle les parents sont peu motivés à prendre en charge toutes les préoccupations de leurs enfants y compris au niveau de leur scolarité.

Cela, peut justifier en quelques sortes, le manque d'encouragement tant matériel que moral de la part de ces parents envers leurs enfants.

Seul un minimum de parents a l'avantage de suivre attentivement, participer sérieusement au développement d'un tel processus et inciter leurs enfants à agir positivement en apprenant la langue française étant une langue étrangère indispensable pour une meilleure ouverture sur le monde.

Question n° 12 : Parlez-vous le français dans votre foyer?

Réponses	Pourcentage
Oui	9 %
Non	91 %

Ceux qui ont répondu "oui" : sont souvent issus d'une famille limitée (moins de 5 personnes) et de parents fonctionnaires, et bien formés (des cadres) et qui connaissent le français.

Dans certains cas, c'est un père retraité qui emploie dans son parlé quelques mots en français.

Ceux qui ont répondu par "non" : ont des parents illettrés (ils n'ont jamais été à l'école) ou simplement des arabophones (selon leur milieu).

Ceci nous renseigne surtout sur le niveau et les possibilités de suivi des parents et leur participation à l'adaptation de leurs enfants au programme proposé en langue française à ce niveau là et les soutenir pour un meilleur entretien de leur part.

Question n° 13: Quelle attitude éprouvez-vous lorsqu'on vous parle en français?

- Etonnement
- Gène
- sans Surprise (vous êtes habitué)

Réponses	Pourcentage
Etonnement	69 %
Gène	20 %
sans Surprise (vous êtes habitué)	11 %

Certains élèves sont habitués à communiquer en français (même si ce n'est pas souvent), ils n'éprouvent guère la surprise envers elle du moment où leurs parents intellectuels l'utilisent comme un moyen de communication favorisant l'accès aux objectifs fixés par l'institution en faisant enseigner une telle matière.

Cependant, d'autres (la majorité) ne sont pas habitués à parler cette langue, ils s'étonnent lorsqu'on leur parle en français et de ce fait se gênent de ne pas pouvoir comprendre les conversations.

Question n° 14 : Répondez-vous :

-En français

-En arabe

-Mélange

Réponses	Pourcentage
En français	18%
En arabe	50%
Mélange	32%

Les réponses qu'on a obtenues de cette question optent que lorsqu'on s'adresse à

ces élèves en utilisant la langue française si la réponse n'est pas en arabe, elle doit être comme une sorte de mélange entre l'arabe et le français et rarement en français.

une véritable motivation qui compte le plus pour un élève à cet âge là, et pour mieux saisir l'impact de l'environnement, le degré de prise de conscience, la responsabilité de l'école, le rôle sensible de la famille et, à long terme, souligner où réside les faiblesses du système éducatif ainsi que son côté positif et tout en se centrant sur l'apprenant (adolescent), sa psychologie et ses attentes.

3- L'activité de la compréhension du texte en FLE chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne :

« Comprendre un texte peut-être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes visant à construire une représentation mentale de la situation décrite dans le texte. L'activité est commune à l'écrit et à l'oral mais le traitement de l'écrit nécessite une série d'acquisitions dépendant de l'instruction. Cette instruction vise essentiellement à implanter chez l'apprenant une habileté supplémentaire de traitement d'une information spécifique, l'information graphique. La compréhension de l'écrit est une construction de ses éléments en combinant deux sources complémentaires d'informations : l'une fournie par les éléments de nature textuelle, est issue du décodage des données graphiques, l'autre est proposée de connaissances permanentes du lecteur présentes dans sa mémoire à long terme. »¹.

Ainsi sont présentées les activités mentales de compréhension d'un texte. Mais lorsqu'il s'agit de comprendre, l'apprenant doit traiter les informations linguistiques du texte en respectant les règles propres à la langue (les mots, les structures syntaxiques,...).

Un pédagogue, un spécialiste en ce domaine visant un entretien bénéfique d'un texte proposé et l'enseigner dans sa valeur pluridimensionnelle serait conscient d'accepter le fait de rendre les acteurs de cet enseignement/apprentissage (enseignant/apprenant), l'institution, la famille voire la société plus actifs.

Sachant que la pédagogie restera un choix. Pour agir et remédier, il faut choisir, et un choix n'est jamais totalisant mais centré afin d'atteindre un objectif précis. Et du moment où l'état de bien vécu dans nos classes de langue, cela ne pourrait nous amener à poser la vraie question de la valeur de ce qui est proposé aux apprenants. Aussi « *Le linguiste doit à priori se méfier de trop vouloir faire dire à un modèle dont l'adéquation lui paraît bonne, mais il n'en est pas moins vrai que si l'on a mis au point un modèle indiquant comment fonctionnent les mécanismes profonds qui ont pour conséquents les phénomènes apparents du monde directement sensible, cette réalité est généralement mieux connue.* »²

¹ Foulin J.N. Mouchon S. psychologie de l'éducation, Nathan, 1998, P59

² Moreau R. introduction à la théorie des langages, Hachette, 1975, P12

Dans cette perspective une activité proposée en classe de 4^{ème} A.M. en vue de remodeler les réactions des élèves et qui consiste à comprendre un texte semble influencer la stratégie adoptée pendant ce parcours. L'apprenant en lui proposant un texte (support), doit admettre qu'il s'agit de rendre compte des informations et opinions d'auteur. C'est pourquoi chaque texte :

- Prend en charge la pensée de l'auteur.
- Respecte l'ordre dans lequel ses idées sont présentées.

Et savoir le manipuler à cet égard, nécessite une prise en considération de chaque élément textuel.

Il s'agit donc de partir du principe que notre réalité est toujours plus riche qu'un modèle, mais celui que nous proposons, sous forme d'activité pourrait infléchir positivement la situation de désintéressement signalée.

La vérification de l'efficacité et la quête de la cohérence culpabilisant le pédagogue à être prudent et/ou conscient avant de choisir ses activités et suivre ses repères méthodologiques.

D'ailleurs un test proposé à ses élèves pour déceler les anomalies et guider son enseignant au bon sens mènera le professeur du F.L.E. aux attentes escomptées.

L'impact que peut avoir la réalisation de certaines activités serait mieux clair et nécessaire face aux inconforts des lacunes rencontrées lors de l'entretien de la maîtrise des processus mentaux comme celui de l'appropriation d'une langue étrangère.

A notre niveau d'étude, à la recherche d'une méthodologie sérieuse et consciente à la recherche d'une planification idéale afin d'éviter le sentiment de travailler à l'aveuglette. Un pré-test est proposé aux élèves de notre échantillon pour pouvoir

Ensuite tracer, selon leurs exigences, un modèle adéquat et structuré d'activités "de compréhension de texte".

Donc, pour une évaluation objective par objectifs, nous entamons notre expérience et tâche tout en maîtrisant la démarche à poursuivre et arriver à en tirer les lacunes et les insuffisances.

Les résultats de ce "test" retenus auprès de ces élèves montrent que :

- Pour l'activité :

Description de l'action :

Nous avons mis en place des séances consacrées à un test réalisé auprès de tous les élèves, il s'agit de comprendre des textes proposés : « l'argent de poche »,

« L'espoir pour demain ? », « Jeunes et Jeunes » et L'école doit – elle fabriquer des internautes ?

«Le monde animal », «Les hommes du désert », « Algérie : terre multiple» et

«Le coq, le chat, et le souriceau ».et répondre aux questions suivantes :

-Pour le 1^{er} texte : l'argent de poche . page 08 le manuel scolaire de la 4^{ème} année.

-Qui parle dans le texte ?

-A qui s'adresse -t-il ?

-Relève le champ lexical de l'argent ? Relève la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur. Cette phrase exprime :

un conseil ;une prise de position ;un sentiment. Recopie la bonne réponse.

- Certains parents sont contre l'argent de poche .Relève les raisons (les arguments) qu'ils avancent pour justifier leur prise de position.

-Relève dans le dernier paragraphe une phrase qui peut servir de « morale ».

- Pour le 2^{ème} texte : L'espoir pour demain ?

Le gigantisme des cités apporte son cortège de troubles, d'insatisfactions, de contraintes à subir.

Le temps perdu d'abord. Dans les files de voitures immobilisées à touche - touche, que faire d'intéressant ? C'est un véritable esclavage, sauf pour les puissants qui téléphonent de leur voiture, dictent des lettres, presque comme au bureau.

La monotonie et l'ennui ensuite, dus à la répétition des formes dans la construction des immeubles : d'où une banalisation qui est une forme d'esclavage.

Un des fruits amers du gigantisme, c'est la solitude, le rejet. On est beaucoup plus seul dans une grande cité que dans un de nos villages. On se croise dans les rues, par milliers parfois, sans se rencontrer une seule fois. On peut, si l'on vit sans famille, ce qui est le cas de beaucoup, être malade, mourir chez soi, sans que personne le sache.

D'où un terrible anonymat dans la vie, dans la souffrance, dans la mort.

Je connais deux femmes seules, âgées, l'une à Paris, l'autre en Bourgogne, à la campagne. Cette dernière vit dans sa petite maison. Son mari est décédé. Ses enfants sont loin et ne viennent parfois qu'à l'occasion des vacances. Elle marche très difficilement, reste toujours chez elle (elle a heureusement la télévision). Pourtant,

elle ne se plaint pas, ses voisins passent chaque jour sur la route devant sa porte, ils entrent. Cette chaleur amicale la réchauffe.

La parisienne, dans son petit " deux pièces " du quartier des Archives, est désespérément solitaire. Pratiquement pas de visites. Comme elle perd un peu la tête, ses voisins redoutent qu'elle n'ouvre par mégarde le robinet du gaz ou ne mette le feu. Ils souhaitent presque sa disparition.

Alors, on cherche à parquer les vieillards. Ils passent entre eux la fin de leur existence, sans participation à l'animation quotidienne, tandis qu'au village le vieux reste intégré à la ferme. On ne les parquait pas, on était habitué à leur présence. Le gigantisme inhumain rejette les marginaux.

Nous devons à tout prix éviter ce cloisonnement, cette forme de " ségrégation " indigne des civilisés. Déjà des groupements se constituent pour la réinsertion du 3^{ème} et du 4^{ème} âge. Mais la structure de nos grandes villes ne s'y prête guère.

Louis LEPRINCE-RINGUET, L'espoir pour demain ?

1 Quel est le thème de ce texte ? Quelle est la thèse (point de vue) de l'auteur sur ce thème ?

2 Relevez les arguments utilisés par l'auteur.

3 Quels exemples illustrent ses arguments ?

4 Par quels moyens grammaticaux les idées sont-elles enchaînées ? Surlignez – les.

- Pour le 3^{ème} texte : « Jeunes et Jeunes »

Une habitude perverse s'est installée dans le langage parlé et imprimé, en France et ailleurs, pour relater la violence d'une partie de la jeunesse : celle de ne pas qualifier les délinquants et les criminels, et de les désigner par l'un des mots les plus chargés de promesses du vocabulaire, les « jeunes ».

Or ce ne sont pas n'importe quels « jeunes » qui insultent et crachent au visage des chauffeurs de bus, ce sont de jeunes voyous. Ce ne sont pas des « jeunes », qui extorquent des blousons et de l'argent à des lycéens, ce sont de jeunes voleurs. Ce ne sont pas n'importe quels « jeunes » qui lancent des pavés dans les vitrines, mais de jeunes casseurs. Ce ne sont pas tous les jeunes qui incendient les voitures, mais de jeunes incendiaires. Enfin, ce n'est pas toute la jeunesse qui tue à coups de couteau, de massue et de fusil, mais quelques jeunes assassins.

Il est donc injuste d'amalgamer par le même vocabulaire une minorité de diverses catégories d'asociaux et une majorité de jeunes citoyens normaux et loyaux. C'est non seulement un abus de langage, mais une atteinte à la dignité et aux droits des plus nombreux. C'est, à leur égard, diffamatoire.

C'est une injustice consistant à innocenter de jeunes coupables et à culpabiliser de jeunes innocents, à impliquer l'immense majorité de la population jeune dans une

présomption de culpabilité collective qui les stigmatise .Il y aurait, certes, lieu de stigmatiser des voyous , des voleurs, des incendiaires, des assassins, qualifications qu'au fond même les auteurs de ces délits et de ces crimes n'arboreraient pas tous fièrement. Au lieu de quoi, on élève ces « jeunes » dévoyés sur le pavois de l'impunité en bagatellisant leurs méfaits ;comme s'il était normal et inéluctable de casser , de brûler, de tuer avant de se « ranger »...

Mais l'immense majorité des français ne sont ni des délinquants ni des criminels .L'immense majorité des jeunes non plus.

Que penseraient, que diraient, que feraient d'autres catégories d'humains si l'on usait à leur égard tant de désinvolture, si l'on amalgamait les français délinquants et criminels avec tous les français, pour stigmatiser les « français » et engendrer l'idée d'une équivalence entre Français délinquants et criminalité ?

Il ne s'agit pas seulement d'un emploi impropre de mots. « On a bouleversé la terre avec les mots », a écrit Alfred De Musset, dans A quoi rêvent les jeunes filles ? Avec les mots détournés de leur sens, on est en train de bouleverser le monde civilisé .

La vérité ,disait Marguerite Yourcenar, est une exactitude .Il faut dire l'exacte vérité : des voyous, des casseurs, des incendiaires, des assassins sont à l'œuvre parmi la jeunesse. Il faut stigmatiser, punir les coupables. « Les » jeunes sont innocents.

Paul Giniewski « Le Figaro » Janvier 1999

1 Quel est le thème de ce texte ?

2 Quelle est la thèse (point de vue) de l'auteur ? Formulez la sous la forme d'une phrase.

3 Comment expliquez – vous le titre « Jeunes et jeunes » ?

4 Comment la ponctuation appuie – t – elle son argumentation ?

5 Quels arguments avance – t – il pour défendre son point de vue ?

Pour le 4^{ème} texte : L'école doit – elle fabriquer des internautes ?

Internet a – t – il des intérêts à l'école ? Nul n'est capable de répondre sérieusement à cette question, parce qu'Internet en milieu scolaire ne revêt aucun Internet tant qu'on s'en tient fermement à la conception républicaine et humaniste de l'école. A l'école, il vaut mieux étudier Shakespeare et Descartes que d'apprendre à se servir ce dont on aura toujours le temps des outils informatiques, que de s'exercer à naviguer sur le Web. Pauvreté d'Internet, lorsqu'il est comparé à la haute culture livresque : sur le Web, on ne communique pas, on échange, essentiellement des informations et des banalités, on ne se place pas à des carrefours, on circule, on suit des autoroutes et on emprunte des échangeurs.

L'illusion d'Internet : très performant dans des domaines professionnels hyperspécialisés, cet outil devient aussi indigent que la télévision dès que, touchant le grand public, il se transforme en objet de consommation. Si la télévision est le chewing – gum de l'œil, Internet est celui de l'esprit. Tout se passe comme si, à

l'image des supermarchés, des halls d'aéroport, des fast – foods, des voies rapides, rocares et autres périphériques, Internet était un de ces endroits de transit maximum et de lien social minimum.

A l'école, l'élève doit réserver son temps (école vient de scholè qui signifie loisir) pour entrer en contact avec ce monde de l'esprit, dont il ne sera plus jamais question dans sa vie d'adulte, pas plus au bureau qu'à l'usine, sur le lieu de travail qu'autour du stade ou devant l'écran de télévision : la pensée, ma poésie, le théâtre, bref la gratuité de l'exercice de l'intelligence.

Que l'on accorde à l'enfant et à l'adolescent le droit d'ignorer l'usage de ce qui asservira sa vie ! Son existence entière sera envahie par l'Internet. Qu'on l'en préserve au moins le temps d'étudier les humanités !

Par définition, le temps scolaire s'identifie au temps de loisir : il ne convient pas de le saturer avec ce qui accompagnera tout le reste des jours de la personne. Il est préférable de l'occuper avec ce qui ne sert à rien, qui est cependant la nourriture la plus propre à façonner un homme.

R Redeker dans Le monde 12 Septembre 1997

1 Quelle est la thèse soutenue par l'auteur ?

2 A quoi compare – t – il l'utilisation d'Internet ? Pourquoi ?

3 Quels sont ses arguments pour appuyer son point de vue ? Relevez deux exemples.

4 Relevez deux formes impersonnelles dans ce texte. Pourquoi l'auteur choisit – il d'employer ce type de phrase ?

5 Etes – vous d'accord avec sa thèse ?

Démarche choisie :

Déroulement :

Nous invitons les élèves à lire, à haute voix, ces textes. A partir de cette première lecture, ils tentent de trouver le thème e. Puis les élèves relisent l'extrait sans prise de notes. A la troisième lecture chacun d'eux souligne les mots qu'il trouve difficile. Cette fois-ci chacun à tour de rôle lit une phrase en remplaçant le ou les mots inconnus par le (s) synonyme(s). Chaque élève reformule les idées importantes par écrit et son travail est corrigé.

Bilan : Les élèves se rendent finalement compte que les mots renferment des images et leur difficulté vient de là. Ils savent maintenant que le mot n'a pas uniquement un sens littéral mais peut comporter un autre sens qui dépend du contexte. Ils prennent conscience qu'ils sont capables à partir de relecture de comprendre un

texte sans connaître tous les mots qui le composent, les idées une fois décelées les aident à mieux se situer par rapport au texte. Les élèves trouvent quelques obstacles à reformuler, à leur manière, les idées principales du texte.

1 heure est la durée donnée à tous les élèves pour réaliser la compréhension de ce texte.

Regard sur l'action :

a. Le thème : comme il relève du général, les élèves ne sont pas effrayés, à première vue ils trouvent le thème accessible.

b. Le suivi du travail : le fait que les élèves détectent un choix dans la question, le travail est bien reçu.

c. L'organisation du travail : chaque élève travaille individuellement. Des difficultés apparaissent quant au début de la lecture. les élèves ne pensent pas à établir un plan de travail.

Bilan du pré-test :

Dans l'évaluation nous nous sommes intéressés à :

* la structure du texte (quel type du texte).

*la présence des connecteurs.

*la cohérence textuelle,

*aux idées et connaissances des élèves.

Après évaluation, nous avons pu dégager ce qui suit :

-les élèves manquent de concentration en ce qui concerne la cohérence

-Une grande partie des élèves ne savent pas répondre aux questions posées.

- ils prononcent mal en majorité.

-Il y a des élèves qui ont un bon vocabulaire et malgré les erreurs syntaxiques, orthographiques, la langue reste assez convenable.

II- Dépouillement, Analyse et interprétation des résultats :

3-1- La compréhension d'un texte :

A notre niveau d'étude, l'activité de la compréhension du texte est proposée dans le but de mieux infléchir le comportement d'un élève en 4^{ème} A.M. et rendre son parcours plus efficace en l'impliquant d'une manière plus ou moins directe.

L'élève doit préalablement savoir que l'activité consiste à :

- « Recenser des idées ou des exemples qui les illustrent.
- Rattacher ces idées ou ces exemples à des idées plus générales ou à des thèmes.
- Ordonner logiquement ces idées générales ou ces thèmes¹.»

Ainsi, la méthode suivie dans la réalisation de l'activité comporte, en général, quatre étapes :

- 1-Déceler des points de repère (éléments linguistiques) qui permettent de se donner une première image du texte.
- 2-Localiser les idées essentielles et reconnaître les unités de sens qui composent chaque partie (paragraphe) du texte. .
- 3-Mettre en évidence les relations logiques entre les idées et reconstituer ainsi l'organisation du texte selon un ordre logique suivant les idées présentées par l'auteur.
- 4- Résumer et/ou rédiger le texte original.

L'apprenant pour réussir son activité il doit connaître les règles selon lesquelles on passe d'une idée à l'autre, et de ce fait, d'entraîner à la pensée méthodique, à l'exercice pratique des opérations logiques qui guident l'expression raisonnée. Il se pose au

¹ Alméras J. Noblecourt P. , chastrusse J., pratique de la communication, méthodes et exercice, Larousse, Paris, 1978, P.199

préalable les questions :

La compréhension d'un texte :

- Par quel comportement?
- Il s'agit de quel type de texte?
- Sur quels éléments linguistiques s'appuyer?

a- Par quel comportement ? (Travail de groupe) :

Les étapes à respecter dans la pratique d'une telle activité dans une classe surchargée du F.L.E. gênent en quelque sorte le couple pédagogique (enseignant/enseigné). Tandis qu'un travail de groupe peut du point de vue pédagogique et psychique faciliter la tâche.

« Par travail de groupe, nous entendons un moment de la leçon où la classe est divisée en sous-groupes de trois ou quatre apprenants qui pratiquent entre eux les exercices présentés d'abord à toute la classe et suffisamment pratiqués pour être bien compris de la plupart. »¹

C'est pour cela qu'un grand nombre d'exercices, en particulier les instructions verbales, les courts dialogues, les questions-réponses et d'autres types de textes ont été conçus pour ce genre de pratique. Si l'enseignant n'utilise pas ces matériaux il trouvera que les exercices ne sont pas suffisamment traités et/ou pratiqués pour maintenir l'intérêt de la classe toute entière.

Aussi, le couple pédagogique (enseignant/apprenants) doit déterminer, en avance, le pourquoi et le comment d'un travail de groupe afin d'arriver aux objectifs visés.

De ce fait, organiser des activités en travail de groupe à des apprenants de F.L.E. n'est pas une fin en soi, mais doit répondre à un objectif :

- Donner une information.
- Etudier un document par les membres de ce groupe.

¹ JuppT.C. Hodlin.S, Heddesheiner. C, Lagarde. J.P., apprentissage linguistique et communication, CLE international, Paris, 1978, P76.

- Approfondir une question par le débat.
- Recenser des opinions ou chercher des idées.
- Réorganiser un texte, etc.

C'est donc la manière dont on présente l'information et les diverses conceptions des notions aux éléments du groupe, qui engendre et engage à une ouverture de débat.

Ce dernier mènera, assez souvent, à une prise de décision pour la formulation de suggestions pratiques et utiles à la réalisation de l'activité demandée. Le déroulement d'une séance de travail de groupe, dans une classe de langue (tel la langue française en 4^{ème} A.M.), n'est donc pas laissé au hasard. Il est soumis à une organisation, en fonction de laquelle sont réparties les tâches entre ces participants et/ou acteurs de l'apprentissage.

En effet, l'enseignant du français étant l'animateur d'une séance de travail de groupe, s'interroge souvent pour réussir sa tâche : comment : prévoir le déroulement d'une séance de travail? En d'autres termes : comment organiser les débats et réflexions ses apprenants pour les amener à l'objectif visé?

Il serait donc, aussi nécessaire que bénéfique de proposer :

- Une discussion de l'ensemble du groupe sur le thème ou l'idée générale soulevée dans le texte (une telle discussion n'est efficace que si l'effectif global du groupe ne dépasse pas vingt cinq participants ou apprenants).
- Une discussion en sous-groupe tente de reconstituer le texte proposé à sa manière; suivant sa compréhension, son enchaînement plus ou moins logique à relier les idées, son attitude à réorganiser....(les élèves moins nombreux peuvent mieux s'exprimer).

Cette démarche convient alors d'envisager une séance plénière au cours de laquelle l'ensemble des apprenants sera réuni pour présenter son travail (la compréhension du texte original).

En fait, l'apprenant pour réussir son activité il doit connaître les "règles du jeu" selon lesquelles on s'organise, on passe d'une idée à l'autre, s'entraîner à la pensée méthodique, à l'exercice pratique des opérations logiques qui guident l'expression raisonnée.

b- Quel type de texte?

Partir du principe que les types de textes sont des catégories formelles et relativement abstraites suivant les différentes idéologies de leurs auteurs et leurs attentes, élèves et professeurs sont confrontés à des textes qui peuvent rarement servir d'illustration à un type unique de texte, mais relèvent de plusieurs types ou genres selon des combinaisons variées et de ce fait les approches sont diverses en analysant "les textes" « *Loin de proposer une grille unique pour le déchiffrement de tous les textes, la lecture méthodique tient soigneusement compte de la spécificité de chacun d'eux* » ¹

Nous signalons ici le caractère de l'enseignement du français rebelle à tous les découpages, et la souplesse nécessaire du savoir-faire du professeur qui doit assurer la clarté des notions sur les types de textes sans tromper les élèves sur la complexité qu'ils devront affronter lors des épreuves d'examen.

A ce niveau là, le type de texte proposé au apprenant est assez compliqué que varié, du moment où ce dernier a affaire à certains genres d'écrits (supports) qui vont lui permettre de dialoguer, produire des conversations, rédiger une lettre, comprendre et relater à partir d'éléments bien précis une forme d'un court article de presse (le fait divers) et de repérer l'organisation et la structure d'un assez long texte narratif (le récit de fiction).

Ainsi, l'approche méthodique face à chaque type de texte exige que l'élève doit saisir le contenu est savoir que dans de nombreuses situations dans une classe de langue, nous devons saisir avant de pouvoir transmettre à un ou plusieurs récepteurs des informations, des explications, des opinions sous une forme ordonnée et complète (texte) dans une langue cible tel le français. Il faut alors réfléchir sur le type et le

¹ Mathis. G. Professeur de français, les clés d'un savoir faire, Nathan, 1997,P 32

contenu de ce texte proposé avant de faire n'importe quelle activité en apprenant une langue étrangère selon le type de texte proposé, l'apprenant doit prendre en compte :

- Les titres et sous-titres.
- Les paragraphes.
- La numérotation.
- La signalisation par : point,tiret,point d'interrogation...
- La présentation en colonnes (article de presse).....

Et tout ce qui peut distinguer des divers types de textes et faciliter la tâche de la compréhension; en prenant en considération qu'il n'existe pas de plan type, de présentation modèle à tout texte : les informations, les idées, le cheminement suivi dans l'argumentation.....sont liés à l'auteur de ce texte, selon son objectif et les conditions de la communication :

- Il veut montrer les différents aspects d'une situation, d'un problème.
- Il veut analyser les causes, les conséquences d'un fait.
- Il s'adresse à une personne ou à un groupe.....

c- Sur quels éléments linguistiques s'appuyer?

Ce sont certains éléments jugés utiles sur quoi il faut s'appuyer pour la compréhension d'un texte.

Ces éléments pris en considération par l'élève et qui vont lui faciliter la tâche, c'est pourquoi il lui (élève) est conseillé de faire une «Lecture panoramique accompagnée d'anticipations :

- Emettre des hypothèses sur le contenu d'un texte à partir du titre, d'une introduction etc
- Repérer les parties formelle d'un texte : introduction, développement, conclusion.

- Repérer les entités de sens, des idées : sélection paragraphes par paragraphe des phrases clés, des mots clés....
- Repérer les relations explicites entre idées, entre informations à partir notamment des connecteurs logiques : cause, conséquences, but, moyen, similitudes, opposition, conjonction, disjonction, restriction, ordre, succession...
- Etablir une hiérarchie entre les informations (idées/exemples, thèse, arguments et importance relative des différentes idées...) et repérer les idées " textuellement importantes, c'est-à-dire importantes selon le texte (à partir d'indices de mise en évidence de la part de l'auteur, des répétitions...), à ne pas confondre avec les idées " contextuellement " importantes ou jugés importantes par le lecteur.»¹

Généralement, la disposition typographique guide la lecture et facilite la perception globale et logique de l'enchaînement des idées du texte.

Mais si la typographie ne donne pas d'indications suffisantes, il faut découvrir d'autres points de repère (éléments linguistiques) pour situer les idées : ce sont des mots de liaisons ou des expressions qui expriment les rapports logiques.

Il arrive souvent que l'auteur annonce une idée nouvelle ou en rappelle une déjà présentée (la substitution) ces "reprises" permettent de délimiter et de regrouper les idées, ce sont des pronoms personnels ou démonstratifs, des substitutions, des expressions explicatives qui rendent la compréhension réalisable.

3-2--l'intériorisation de la "langue" à travers l'activité :

A ce stade, comprendre semble être le fait de réfléchir pour saisir les rapports entre les éléments ce qui permet de donner une cohérence à l'ensemble.

On outre, réfléchir est un acte de recherche qu'on applique à la réalisation d'un

¹ wolfs J.L., méthodes de travail et stratégies d'apprentissage de Boeck, Bruxelles, 1998, P 255

objet, à la compréhension d'un texte, à l'interprétation d'une image aussi bien qu'à l'intériorisation des différents concepts transmis par une langue.

En effet, c'est le fait de dire à l'enseignant " vous avez à apprendre à votre élève les moyens de s'ouvrir sur les autres ", il faut prendre en charge de faire intérioriser à l'élève une langue étrangère avec ses dimensions et lui donner une piste de travail, pour le réaliser, il est tenté d'utiliser n'importe quel texte, n'importe quel document " authentique ", à aborder n'importe quel thème (racisme, fléaux sociaux, le statut de la femme, les loisirs ou les retombées de la science) et à le traiter dans n'importe quel ordre et de n'importe quelle manière.

Dans ce but « *La question fondamentale reste la suivante : que veut-on que nos élèves sachent faire à l'issue de leur scolarité? De quelles compétences doivent-ils disposer? Quelles performances doivent-ils être en mesure de réaliser?* » ¹

Avant de programmer les activités et/ou procédés pédagogiques destinés à nos élèves, il convient mieux de traduire les objectifs en " actes pédagogiques " réalisables dans les conditions du déroulement du parcours.

C'est pourquoi les consignes de l'activité de reconstitution de texte que nous proposons rendent l'apprenant capable à :

- Saisir les éléments qui expriment les rapports de sens entre les différentes parties d'un texte.
- Clarifier le sens et l'emploi des termes lors des reprises : substituts, pronoms,....
- Estimer le fait " d'organiser " un travail (et du même s'organiser soi-même).
- Rechercher un équilibre psychique en remplaçant chaque élément (mots et expressions) pour traduire un rapport de sens, exigé à la cohérence du texte

¹ Bouguerra T. didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, office des publications universitaires, Alger, 1991,P. 110

proposé. (Cette opération élargit en même temps le champ de ses idées).

Tout simplement, il s'agit de la maîtrise de la langue française et l'intériorisation de ses différents concepts étant une langue étrangère.

a- -Enrichissement systématique du vocabulaire.

Tout apprentissage et celui du F.L.E. en 4^{ème} A.M. en particulier est fondé sur la maîtrise indispensable du vocabulaire de cette langue qui va lui permettre la pratique de la communication.

Généralement, la manière sous laquelle le texte est proposé " traditionnellement " semble ne pas créer chez l'apprenant ce désir et motivation à le manipuler, l'élève se voit parfois obligé de manier un vocabulaire abstrait, difficile à assimiler et présenté d'une façon " ennuyeuse ".

L'activité proposée tente à rendre l'acquisition du vocabulaire français une tâche désirée par nos élèves. En fait, si l'élève arrive à bien gérer l'activité de compréhension de texte qu'on lui propose sera apte à :

- Définir son objectif dès le départ en se rendant compte qu'il a affaire à un système de langue varié notamment en vocabulaire.
- Etablir à l'aide d'un langage bien précis, un plan de travail en formulant la liste des questions essentielles auxquelles il faut s'efforcer de donner des éléments de réponse.
- Faire un choix des mots et/ou expressions.
- Formuler les conclusions partielles de chaque paragraphe ou partie du texte auxquelles aboutit la progression du groupe et la réalisation de l'activité.

Cette démarche appliquée mènera l'élève d'une manière plus ou moins consciente et/ou directe à acquérir tant de mots et expressions. Il connaîtra au fur et à mesure de sa réalisation des activités : le champ lexical et sémantique de " présenter et se présenter ", les substituts (lexicaux et grammaticaux), les noms d'agent, champ lexical de la responsabilité/auteur, agent, responsable.....), champ sémantique du temps, vocabulaire de l'imaginaire, les êtres, les animaux et les objets dans le fantastique, le merveilleux, la fiction et les champs lexicaux liés aux textes supports,..... Donc contribuera à l'enrichissement systématique de son vocabulaire.

b- Structures grammaticales.

Enseigner la grammaire à un élève de 4^{ème} A.M. en s'appuyant sur la "mémorisation" directe serait une façon peu motivante pour lui et son degré de saisir les diverses structures grammaticales est assez peu satisfaisant. L'élève est persuadé qu'enseigner ce n'est pas apprendre : il ne suffit pas de proposer les règles de conjugaison et les structures grammaticales pour que l'élève les apprenne ou les intériorise. Tandis qu'une manière indirecte mais motivante peut susciter l'intérêt de l'élève et le rendre plus actif dans son parcours.

L'activité de la compréhension du texte est censée participer positivement et indirectement à l'appropriation des diverses règles de la grammaire du F.L.E.

Lors de la réalisation de l'activité, l'élève saura et acquerra certains procédés grammaticaux de la langue : en re-organisant un fait-divers, il se rend compte de l'emploi du "présent" et du "passé composé" de l'indicatif comme temps des verbes conjugués, la tournure passive des phrases et la présence quasi-totale du complément d'agent introduit par la préposition "par". En reconstituant un récit de fiction, il constatera : les verbes conjugués à l'imparfait ou au passé simple, compléments de nom.... à ce moment là, l'enseignant doit en profiter de l'occasion et les faire acquérir à ses apprenants.

c- Valeurs culturelles.

La dissociation langue/culture est loin d'être opérée du moment où chaque langue est représentative d'une finalité culturelle non négligeable.

Dans cette optique, en faisant une lecture méthodique et/ou raisonnée d'un produit écrit de la langue, tel le texte, ce sont des valeurs aussi culturelles que linguistiques à en prendre compte « *La lecture méthodique a procuré aux élèves et aux professeurs une méthode précise d'investigation des textes, mais ce modèle issu de la linguistique ne doit pas s'y enfermer car l'accès aux textes, même à un texte de chanson ou à un article de journal, dépend aussi de clés d'ordre culturel. Culture et méthodes, analyse et synthèse, sont étroitement associées dans la plupart des pratiques pédagogiques qui incarnent le modèle avec souplesse.*»¹

C'est pourquoi, en faisant ses choix de textes et assurant un enseignement du F.L.E., le professeur au collège qui prend en considération ses objectifs et les attentes de ses élèves contribueront à la transmission de la culture plus ou moins large. Et négliger la culture, c'est supprimé les véritables clés d'entrée dans les textes non seulement littéraires mais aussi journalistiques.

A notre niveau d'étude, l'occasion donnée à l'élève en réalisant des activités de la compréhension de textes variés, va permettre à l'enseignant d'attirer l'attention de ses apprenants aux différentes bases culturelles élémentaires dans chaque langue et transmises à travers les textes. Ici le professeur est soucieux à influencer la vie culturelle de ses élèves et contribuer à l'épanouissement de leurs personnalités.

Après la réalisation des activités de compréhension proposées, un test contenant les mêmes exercices qui sont distribué à notre échantillon en vue de mettre à l'épreuve leurs impacts et contribuer à créer chez l'élève une certaine motivation et/ou intéressement envers l'appropriation de la langue (F.L.E.) avec ses dimensions.

L'analyse des données recueillies dans le corpus montre que les élèves de

¹ Mathis. G. Professeur de français, les clés d'un savoir faire, Nathan, 1997,P 43

quatrième A.M. même évoluant dans un contexte socio-culturel défavorable, surtout à la pratique du français, ils ont donc des insuffisances face au programme proposé par l'institution et leur motivation envers ce processus d'acquisition se réclame faible mais ils ont prouvé qu'une stratégie visant le transfert positif de leur situation serait celle qui l'épouseront sans hésitation.

En fait une grande partie d'élèves ont inconsciemment modifié leurs comportements lors de la réalisation du test et à long terme envers l'appropriation du F.L.E. Cela est clairement remarquable quand nous comparons les réponses obtenues dans le test et le pré-test d'un même élève avant et après la réalisation des activités de compréhension. Répondre à une même consigne d'une manière hiérarchique et arbitraire est dans la plupart des cas faux est modifié après le passage de nos activités d'une façon motivante et/ou encourageante, plus "sérieuse" et plus correcte.

Ainsi, au cours de cette recherche nous avons visé d'abord à décrire puis à analyser selon des objectifs bien précis les perspectives pédagogiques et formelles d'un élève dans son appartenance globale à une classe sociale déterminée et si instruire massivement des élèves est une noble et délicate tâche, proposer et/ou formuler "correctement" des activités par des enseignants est aussi plus délicat encore à cet égard où tout se complète et entre en interaction réciproque.

Dans les conditions de ce travail, nous pensons illusoire d'aboutir à des résultats statiquement faibles à un niveau régional (mais cependant illustratifs), c'est-à-dire, le nombre des élèves que nous avons consulté est limité, par contre notre attention s'est plus portée sur la nécessité d'une analyse valide et sérieuse à l'intérieur des groupes d'apprenants dont nous admettons que les conditions d'acquisition sont différentes notamment en matière de motivation.

Pour éviter le désintéressement ou marasme chez les élèves de quatrième année moyenne et les motiver davantage pendant le cours du français, l'enseignant fait recours à des activités diverses tout en insistant sur les phénomènes que les apprenants

confondent.

Au plan pédagogique, face au texte comme le représentatif de la langue cela se traduit de la manière suivante :

- 1- Une phase globale se rapportant à la compréhension d'un document (texte support) écrit ou oral. Ici l'apprenant est exposé à un type discursif et aux éléments auxquels il faudra attirer d'une manière ou d'une autre son attention.
- 2- Une phase d'analyse prenant en charge l'étude détaillée des éléments constitutifs du document (organisation "structure" textuelle, vocabulaire relationnel et thématique, outils morphosyntaxiques).
- 3- Une phase de synthèse.

Mais, cette démarche ne suscite pas tellement l'intérêt d'un apprenant à ce niveau, d'où provient que le choix d'une "bonne activité" telle celle de la compréhension de texte serait une tâche aussi délicate que méthodique.

Et pour la réussir nous avons fait adopter aux élèves de notre échantillon des interrogations pour explorer méthodiquement les faits relatifs aux idées présentées par le texte, donc réussir à l'ordonner et le rendre cohérent. Pour cela, l'apprenant doit s'interroger sur les éléments textuels en posant les questions :

- Qui? Quoi? (de qui? De quoi) : la personne ou l'idée (idées) que l'auteur a voulu en parler à travers son texte. De qui s'agit-il? (1 interrogation pour une meilleure orientation vers la "bonne" compréhension).
- Où? Quand? Comment? dans quelles circonstances? En quelle sorte? Sous quelle forme? Quelle est la limite? Quelles sont les exceptions? Quelles ressemblances? Quelles différences? Quels rapports?- Par quelle cause ou par quels moyens? Quelles sont les conditions? Pourquoi? Dans quel but? Pour

quelles raisons? Quelles sont les conséquences? Que sont les avantages? Les inconvénients? Quelles sont les réactions de l'auteur? Quelle est son impression? Quels sont ses sentiments? Quelle est son opinion? Quelle est sa conclusion? Et d'autres interrogations pouvant amener l'apprenant à bien gérer son exercice.

Il est conseillé de déceler les points de repère et reprises qui facilitent la reconnaissance des idées et leurs compléments qui mènent à la réussite lors de la compréhension du texte.

Ainsi, l'exercice qui consiste à comprendre un texte pour chercher sa cohérence prend appui sur les idées qui sont la charpente du texte. Aux idées sont souvent associés des compléments qui ont pour fonction d'expliquer, d'illustrer, de commenter ou de nuancer.

Pour saisir le sens du texte (proposé en désordre) et pouvoir le comprendre, il s'agit de distinguer : l'idée principale, les idées secondaires et leurs compléments.

Les idées et leurs compléments forment des ensembles que nous appellerons unités de sens. Pour suivre aisément le cheminement logique et/ou chronologique, il faut déterminer ses unités de sens. Pour ce faire, il est intéressant d'aboutir à un schéma mettant en lumière les relations entre les éléments.

Conclusion générale

En guise de conclusion, nous nous sommes proposés dans ce travail d'évaluer l'efficacité de l'enseignement /apprentissage des textes en FLE chez les élèves de la 4^{ème} année moyenne, dans un dispositif de développement de leurs capacités de la compréhension écrite en français langue étrangère.

Au niveau de C.E.M Mohamed El Aid Al khalifa, situé au sein de la Daira de Boussaâda de la wilaya de M'sila, nous avons pu constater d'abord que nos apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à réceptionner et à comprendre les textes proposés par l'enseignant dans la classe et ils ont un niveau faible voire très faible et insatisfait lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'une langue telle que la langue française.

Pour eux leur échec à ce niveau accuse non seulement l'institution mais à la fois le milieu social, culturel, économique, éducatif, et/ou formel au long du parcours.

Ensuite, ils font un usage de multitude de codes linguistiques avec des degrés de maîtrise variable : l'arabe dialectal, l'arabe institutionnel et le français. Nous nous sommes trouvés confrontés d'une situation de multilinguisme fort dans le cadre d'un processus d'apprentissage guidé d'une langue étrangère dans un milieu institutionnel.

Enfin, les problèmes majeurs que rencontrent ces élèves en apprenant le français résident beaucoup plus aux lacunes et/ou défauts dus: surtout à une baisse du niveau face à un autre trop élevé de son enseignant et le savoir livresque qu'il lui fait transmettre.

En fait, les programmes sont trop chargés et ses capacités sont limitées. En plus ses pré-requis sont insuffisants et guère sont les personnes qui lui proposent l'aide pour dépasser ces obstacles. Sans négliger les difficultés de prononciation et de compréhension qui causent une démotivation au départ.

Dans l'enseignement moyenne, l'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoirs –faire par l'élève lui-même dans une relation de concentration et une démarche de recherche .Cette

démarche s'appuie sur l'observation et l'analyse pour la mise en évidence de conclusions (règles) qui seront validées par leur utilisation dans d'autres situations que celles proposées lors de l'apprentissage . Prenant conscience , par le biais des moments de verbalisation , de ses stratégies d'acquisition , l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage).

"Le travail de l'élève consiste autant à effectuer une tâche qu'à réfléchir sur la façon dont il l'exécute . L'enseignant fera de ces moments de réflexion de véritables étapes de travail : avant, pendant, et après une activité donnée.

Il aidera d'abord l'élève avec des questions sur la procédure qu'il suit."

C'est en réaction aux insuffisances et démotivations remarquées qu'on a essayé d'entreprendre une recherche qui pourrait infléchir la situation présente, en sachant que dans le domaine de l'apprentissage d'une langue, le miracle n'existe pas et c'est ce que la plupart de nos apprenants et enseignants estiment sans effectivement fournir plus d'efforts pour réussir.

Et au moment où notre époque exige un rythme perpétuel du changement visant la perfection , il a fallu essayer d'intervenir positivement sur des apprenants scolarisés dans des conditions plus ou moins favorables et qui sont appelés à passer l'examen de BEM dans quatre ans et où ils seront obligés de manipuler le texte que ce soit au niveau de la compréhension de ce support, du fonctionnement de la langue (manipulations lexico- syntaxiques) et de l'expression écrite (résumé du texte ou production d'un essai) sans négliger son propre bagage linguistique plus ou moins lourd et sa compétence de communication en langue française.

Ce sont tous ces points et d'autres que nous avons tenté de prendre en charge sur le plan pédagogique, cela dans l'intérêt des apprenants capables de mieux faire mais dans des conditions favorables à leur épanouissement .

Bibliographie

- 1- Acuna ,T , Legros, D,& Noyau, C.(1994). Lecture de textes et acquisition d'une langue étrangère.In J.C. Profils d'apprenants, (pp.351-362). Saint Etienne : Presses de l'Université de Saint-Étienne.
- 2-Acuna , T , Noyau, C,& Legros, D.(1998). L'organisation de l'information textuelle par les apprenants Langues,(1),(151-158).
- 3-Acuna , T , (1999). Lecture en langue étrangère : du traitement du texte à l'acquisition des langues. Thèse de doctorat, Université de Paris X ,Nanterre.
- 4-Adam , J-M , (1977) « Ordre du texte. Ordre du discours », Poétique. no 13,Janvier,pp.103-11.
- 5-Adam, J.-M., (1985a), Le texte narratif, Nathan, Paris.
- 6-Adam, J.-M., & Petitjean, A.,(1982), Les enjeux textuels de la description, in Pratiques, n° 34 , juin.
- 7-Adam, J. M. (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires », Pratiques n°56 , Metz.
- 8-Adam, J.-M., (1990), Eléments de linguistique textuelle – Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège : Mardaga ; Coll. « Philosophie et langage ».
- 9-Adam, J.M. (1992), Les textes : types et prototypes : récit,description, argumentation, explication et dialogue, Nathan, coll. FAC.
- 10-Altet, M. , (1997), Les pédagogies de l'apprentissage. PUF , Paris.
- 11- Astoli, J.-P. (1997), Les représentations dans la classe (Ressources, ORDP, Suisse).
- 12-Bronckart (J.P.). 1994. « Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle ; des actions aux discours, Texte et compréhension », Actes du colloque organisé par l'université Complutense de Madrid, les 18-20 novembre 1993. Madrid : A.D.E.F.pp 73-88.
- 13-Campion, N .,& Rossi, J-P.(1999) Inférences et compréhension de textes, L'année Psychologique, 439-527.

- 14-Campion, N., Martins, D. (2000) Les aides cognitives à la compréhension de textes, *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 41-69.
- 15-Coirier, P., Gaaonac'h, J. M., & Passerault, J.M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes.* Paris : Colin.
- 16-Collès, L., Dufays, J.-L., (1989), *Le récit de vie. Textes pour la classe de français (choisis par).* Bruxelles.
- 17-Denhière, G et Legros, D. (1989). *Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* In M.
- 18- Denhière, G., & Baudet, S. (1989). *Lecture et compréhension de textes : aspects cognitifs.* In S. Baudet, & G. Denhière (Eds), *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension et la production de textes.* *Glossa*, 19, 4-13, et *Questions de Logopédie*. 21, 67-74.
- 19-Fossion, A., & Laurent, J.-P., (1981), *Pour comprendre les lectures nouvelles,* Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot
- Kintsch, W., (1984, “ *Aspects de la compréhension de texte* ” , in : Bulletin de psychologie, Tome XXXV, 356, Paris et KINTSCH (W) & DIJK (T.A. VAN) 1984. “*Vers un modèle de la compréhension et de la production de textes* ”,(in : *Psychological Review*, 1978, 85, 5) trad.fr, in : DENHIERE (G) 1984, Il était une fois, Lille : P.U.L.
- 20-Maître de Pembroke et Legros (à paraître). *NTCI et aides à la compréhension de texte en langue étrangère. FLE*
- 21-Nathalie blanc, Denis brouillet (2005) *Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs.*
- 22- Nathalie blanc, Denis brouillet, (2003) *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*, France.
- 23-Yagello, m., (1981), *Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique,* Paris, Seuil.
- 24-*Conseils méthodologiques pour l'épreuve, Directives de l'ONEC* ,2000.

25-Directives pédagogiques, Guide de l'ONEC, 1998.

26-Enseignement du français 4^{ème} AM, livre du professeur, IPN.

27-Livre de français, 4^{ème} AM, IPN, 2003-2004.