

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
	Questions ouvertes.	Procédure la plus ancienne et la plus utilisée : valable aussi bien pour la compréhension globale que pour la compréhension détaillée.
	Questions orientées ou activité de justification/élucidation.	Une ou plusieurs informations sont données et l'apprenant est invité à montrer leur bien-fondé ou non.
Questions fermées ou grille d'écoute/lecture.		Du type « vrai ou faux » ou « oui ou non » ou « mettre une croix dans la colonne », etc. Cette procédure implique un choix précis et est particulièrement efficace avec des documents longs, car elle permet de soutenir l'attention.
Questionnaire à choix multiple (QCM).		Mise en valeur par l'approche communicative, cette procédure se réalise généralement sous plusieurs items et les distracteurs permettent d'affiner la compréhension.
	Activité de reformulation ou paraphrase.	Bannie du système scolaire français, cette procédure a été mise en valeur par la méthodologie SGAV.
	Résumé.	Il ne s'agit pas de l'exercice scolaire tel qu'il est enseigné en français langue maternelle, mais plutôt d'une activité qui consiste à dégager les idées directrices d'un document.
	Explications/Commentaire.	Il s'agit d'expliquer les idées et de les discuter sans la rigueur méthodologique de ces exercices dans le système éducatif français.
Exercice à trous.		Procédure qui peut favoriser une entrée thématique et orienter la réflexion vers des éléments linguistiques (vocabulaire, grammaire, etc.).

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Puzzle ou activité de reconstruction.		Activité qui relève de la grammaire de texte et qui consiste à faire retrouver l'ordre d'un document qui a été découpé en séquences mises dans le désordre (travail sur les articulateurs logiques, temporels, les reprises anaphoriques, etc.)
Activité de repérage ou de relevé.		Stratégie souvent utilisée au cours de la 2 ^e vague de l'approche communicative, elle consiste à faire relever tous les indices d'un document se rapportant à une indication donnée.
Grille à compléter.		Certaines données sont indiquées et mises sous la forme d'un tableau à compléter. Cette procédure constitue une aide à la compréhension des documents sonores et visuels.

Ces différentes propositions méthodologiques, valables aussi bien pour la compréhension de l'oral que des écrits, permettent de varier le type de compréhension, de distinguer la compréhension de la production et d'élaborer des activités en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et en fonction des spécificités des documents. Elles peuvent se conjuguer : il est par exemple possible de présenter plusieurs résumés, qui n'engageront donc pas la production, et de demander à l'apprenant de choisir, comme pour un QCM, celui qui correspond au document ; ces procédures, qui permettent de favoriser ou de vérifier la construction du sens, ont également pour fonction de faire automatiser les processus de saisie. Un principe capital : toujours favoriser des entrées qui partent du connu des apprenants et ne pas sélectionner, dans un premier temps, des documents où l'opacité culturelle, la polysémie des discours ou les implicites véhiculés sont trop importants. Les aides à la compréhension doivent guider l'apprenant à l'accès au sens et le conduire vers l'autonomie.

1.1.2. La compréhension des écrits

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise

l'énonciation, soit aux règles internes de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis : la lecture littéraire n'est plus le mode dominant. De plus, les textes fabriqués à des fins pédagogiques, qui sont censés correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant, prennent en compte la dimension discursive des documents authentiques et tentent de reproduire des situations réelles de communication. Par ailleurs, les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à mettre en place une véritable méthodologie de la lecture : les itinéraires proposés favorisent ainsi la rencontre du lecteur et du texte. L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle¹²), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive. La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur ; le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.

12. Dans le cas contraire, la situation relève de l'alphabétisation des adultes. En français langue seconde toutefois, le problème peut se poser différemment, mais la problématique est plutôt celle de l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

1.1.2.1. L'approche globale des textes écrits : une méthode spécifique

Au cours de la décennie 1980 et sous l'influence des publics scientifiques¹³, la didactique du FLE a dû appréhender le problème de la lecture qui avait été plus ou moins évincé jusqu'alors. Lire en langue étrangère, si on savait lire dans sa langue maternelle, allait de soi : il n'était question que de transposition d'un code purement graphique et, pour l'essentiel, lire consistait à être capable d'établir des correspondances (mots et structures grammaticales) par le biais de la traduction. Avec la méthodologie SGAV, la lecture a toujours été subordonnée à l'oral (cf. rythme, intonation, prononciation, correction phonétique, etc.) et a servi à renforcer les acquisitions orales. L'introduction des documents authentiques dans la classe de langue a notamment mis en lumière la complexité de l'apprentissage de la lecture, qui met en jeu des composantes multiples, et l'inadéquation de certains types d'activité utilisés jusqu'alors avec les textes littéraires : lecture linéaire ou déchiffrement des pages d'auteur et explication de texte. Découlant des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficiant des apports de l'approche cognitive, qui a notamment mis en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde dans sa quête du sens, une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE. Il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique, intentions de lecture, etc. Le titre d'un des articles de la spécialiste du domaine, Sophie Moirand, illustre bien, du reste, un des principes de cette démarche : « Les textes sont aussi des images¹⁴ ».

L'hypothèse de départ indique que « le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques¹⁵ ». Pour éviter une lecture mot à mot au profit d'une lecture balayage du texte, pour initier une construction globale du

13. De nombreux étudiants spécialisés dans un domaine particulier sont venus en France faire une thèse de doctorat et ne pouvaient se permettre de passer par toutes les étapes de l'itinéraire traditionnel. Généralement, de niveau faux débutant en langue mais experts dans leur spécialité, ils devaient lire au plus tôt des ouvrages en français dans leur domaine scientifique afin de mener leurs recherches. Le renouveau méthodologique amorcé en français fonctionnel ou en français instrumental s'est ainsi étendu à l'enseignement du français en général.

14. Moirand S., « Les textes sont aussi des images », *Le français dans le monde*, n° 137, p. 38-52.

15. Moirand S., *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1979, p. 23.

sens et favoriser la découverte du message, Sophie Moirand¹⁶ propose plusieurs stratégies. Grosso modo, la démarche peut se décomposer en deux phases et se déroule généralement comme suit :

1. Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, majuscules, italiques, guillemets, etc.), photo, etc. ; cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte et peut lui fournir des informations qui lui permettent de reconnaître à quel genre appartient le texte.

2. Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension :

- repérage des mots-clés grâce à des questions-clés ou des consignes de lecture très précises ;
- perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;
- attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;
- recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles).

À la fin de cette étape, l'apprenant doit être en mesure de répondre aux fameuses questions remises au goût du jour par les praticiens de la communication : qui ? quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ? pourquoi ?

Cette démarche¹⁷ a donc pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrement et à développer un savoir-faire. Il est évident qu'elle fait appel à sa propre stratégie de compréhension en langue maternelle, à ses connaissances antérieures et qu'elle vise à établir une connivence entre le texte et l'apprenant. En réitérant cette technique avec des documents authentiques divers, on lui donne ainsi des outils d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite de façon autonome. Il est donc nécessaire d'entraîner le plus tôt possible l'apprenant à affronter des textes qui dépassent ses compétences linguistiques et à développer ainsi ses capacités de compréhension globale quitte à choisir, au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est plus grande. Il va sans dire que cette procédure est toujours utilisée, qu'elle constitue un précieux apport pour la pédagogie de la lecture et qu'elle inspire bon nombre d'activités.

16. Pour l'essentiel, consulter Moirand S., « Approche globale de textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23, 1976, p. 88-105 ; *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*, op. cit.

17. *Situations d'écrits* offre de nombreux exemples développés de manière précise et le fascicule *Le français actuel – Documents et textes authentiques* (Moirand S. et Porquier R., Hatier, 1979) propose, entre autres, cette technique dans l'exploitation des supports.

1.1.2.2. Les types de lecture

Il existe d'autres stratégies de lecture qui définissent d'autres types de compréhension. Parmi les plus courants, on peut citer :

- la lecture écrémage, qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lirons par la suite ;
- la lecture balayage, qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité ou son horaire par exemple ;
- la lecture critique, qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision : elle peut entraîner le commentaire ;
- la lecture intensive ou studieuse, qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi-mémorisation du texte.

Le lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes. Ces différents types de lecture répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE. Des lectures sélectives, orientées vers la recherche d'éléments pertinents, sont des aides non négligeables pour favoriser l'interaction entre le texte et l'apprenant et le conduire vers une compréhension plus approfondie et plus fine.

1.1.2.3. Le projet de lecture et les étapes de la lecture

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. Les différentes étapes pourraient être, en fonction des spécificités du texte, les suivantes :

1. La prélecture : c'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc.
2. L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente : lecture balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo, etc., et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.

3. La lecture silencieuse en fonction d'un projet : il s'agit d'une lecture guidée par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur à construire le sens. Les activités proposées peuvent appeler plusieurs lectures successives et être conduites de manière différente selon la densité du texte (la classe dans sa totalité et/ou répartition en petits groupes avec une tâche identique à accomplir pour tous ou avec des tâches différentes, etc.). La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

Rappelons que, pour que la compréhension soit effective, il est préférable d'effectuer la première lecture de manière individuelle et silencieuse. Comprendre un texte demande de réaliser un ensemble d'opérations complexes qui ne peuvent pas toujours être mobilisées en même temps. La lecture à voix haute par un spécialiste (enseignant, comédien, etc.) peut cependant faciliter l'entrée en lecture dans certaines situations : en français langue d'intégration, par exemple, la restitution des groupes rythmiques, l'intonation, etc., sont considérés comme des facilitateurs pour aborder l'écrit, le public ayant généralement un niveau plus élevé à l'oral.

4. Après la lecture, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité de manière à élargir ses connaissances antérieures et fixer les nouvelles.

Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants et tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens.

1.1.2.4. L'expérience des textes et les genres textuels/discursifs

Comme pour l'oral, les connaissances préalables du lecteur, qui résultent de son expérience générale, constituent une composante majeure pour la construction du sens. Parmi ces connaissances, le savoir sur les genres textuels ou discursifs, qu'il soit implicite et partiel ou non, est fondamental et toute approche didactisée des « textes » gagnerait à activer ces connaissances passives et à les compléter progressivement. En effet, toutes les productions verbales, qu'elles soient écrites ou orales, s'organisent selon des règles spécifiques qui se sont élaborées au cours de l'histoire et qui, malgré des variations dues aux évolutions sociétales, présentent un fort degré de stabilité. Le quelque chose à dire ou à écrire est fortement lié, voire même conditionné, à la façon de dire ou d'écrire : le langage humain se matérialise et se différencie en une multitude de genres ou de types de discours et de textes, qui sont régis par des normes partagées par une communauté linguistique, même si toute production articule à ces règles une dimension individuelle, chaque individu réalisant un acte langagier à sa manière en fonction de son âge, de sa culture, de son « encyclopédie personnelle », etc., et de la situation de communication dans laquelle il est impliqué. Classer les « textes » à partir des règles spécifiques qui régissent chacun d'eux semble bien être un fait universel et une préoccupation constante. Par exemple, la notion de « genre », qui remonte à l'antiquité, s'est progressivement étoffée et enrichie

avec la critique littéraire, permettant ainsi de repérer et de classer les différentes productions littéraires : poésie, théâtre, essai, roman. Cette classification en quatre genres codifiés s'est décomposée en sous-catégories pour couvrir le champ de la littérature : comédie, tragédie, drame, etc., pour le théâtre ; ou roman autobiographique, réaliste, surréaliste, naturaliste, etc., si l'on adopte la perspective des courants littéraires qui ont diversifié le roman. Ainsi, la notion de genre a institué les genres littéraires comme objets de classification, mais aussi comme disciplines d'enseignement qui ont formé des générations d'élèves, de professeurs, de citoyens, et cette classification, bien que plus ouverte ou quelque peu éclatée, est toujours d'actualité dans l'enseignement du français. On retrouve d'autres principes de catégorisations dans les rayons des librairies ou de certaines collections des maisons d'édition. C'est dire l'importance des normes et des classifications.

La typologie des textes, bien que contestée, voire condamnée par certains linguistes, a connu une effervescence à partir de la décennie 1980 sous l'impulsion de différentes recherches linguistiques, notamment la linguistique textuelle, et, dans l'enseignement, avec l'entrée des documents authentiques non littéraires dans la classe de langue. À partir de cadres théoriques distincts, de nombreux types de classifications ont pu être dressés et, selon le foyer conceptuel d'analyse adopté, on parle de types de textes, de types de discours, de types d'intentions communicationnelles, de types de situations communicationnelles, de genres de textes, etc. La multiplicité des définitions, des désignations et des délimitations ainsi que le nombre de classifications¹⁸, s'ils montrent la diversité des points de vue et l'intérêt du domaine, peuvent cependant entraîner des confusions ou décourager le non averti. Retenons toutefois que la typologie des textes, telle qu'elle a été élaborée notamment par Jean-Michel Adam, a été celle qui a eu un impact important en didactique du français langue maternelle. À partir d'un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles, ce linguiste définit cinq schémas prototypiques : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Il montre qu'un texte est rarement monotypique, mais possède une dominante qui permet d'analyser et de dégager des opérations spécifiques de textualisation. D'autres linguistes, pour ne rester que dans le cadre des classifications homogènes, retiennent d'autres critères pour construire d'autres bases typologiques qui permettent d'appréhender d'autres types de textes comme le type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage ou de modes d'emploi, etc.

18. Pour une présentation succincte des différents types de classification, voir Petitjean A., « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n° 62, *Classer les textes*, juin 1989, p. 86-121, et pour un débat plus général, voir les numéros 56, *Les types de textes*, et 62 de *Pratiques* (1987 et 1989), le numéro 74 de *Langue Française*, *La typologie des discours* (1987), le numéro 79 du *Français Aujourd'hui*, *Classes de textes/Textes en classe*, et le numéro 83 des *Études de Linguistique Appliquée* (1991). Pour des ouvrages de synthèse, voir la bibliographie générale et surtout Adam J.-M., *Les Textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan université, « Linguistique », 1992 ou Jeandillou J.-F., *L'Analyse textuelle*, Armand Colin, « Cursus Linguistique/Littérature », 1997.

Depuis la décennie 1990, les recherches en analyse du discours¹⁹ ont revisité l'ensemble de ces typologies, rejetant même celle de Jean-Michel Adam considérée comme trop formelle et décontextualisée, et, pour illustrer la diversité des discours, on préfère parler aujourd'hui d'analyses de discours. De nouvelles configurations ont vu le jour et la terminologie permet d'illustrer la variété des angles d'analyse : types de textes, types de discours, genres de textes, genres de discours, genres textuels, genres discursifs, pour ne citer que les principales dénominations²⁰. Difficile, pour le non spécialiste, de s'y retrouver avec précision, mais l'on comprend bien que toute classification quelque peu fermée est impossible, que plusieurs classements sont possibles pour le même énoncé, que genres de discours ou genres discursifs sont des notions qui sont les plus opérantes, bien que le concept de genre soit polysémique et flou, et, surtout, que les genres du discours englobent l'écrit. Le didacticien retient également que les travaux sur les genres du discours et les types de discours et de textes constituent des outils précieux pour l'enseignement/apprentissage en réception comme en production.

Mais comment définir deux termes aussi polysémiques et complexes que « discours » et « texte » qui prolifèrent dans la sphère éducative ? Si le didacticien, lors de la transposition didactique, se doit d'adapter les théories et sélectionner uniquement les aspects qui lui paraissent pertinents, il n'en demeure pas moins qu'il doit travailler à partir de notions clairement définies. Le *Dictionnaire de l'Éducation* propose une définition plutôt exhaustive de « discours », qui semble couvrir les différentes acceptions de ce mot-clé : « Production orale ou écrite, porteuse d'un message comportant un certain nombre de mots, et émise avec une intention de communication ; résultat d'une utilisation individuelle et relativement libre des structures linguistiques ; énoncé ou groupe d'énoncés organisés en séquences cohérentes et pouvant être identifiés comme satisfaisant une ou plusieurs fonctions langagières²¹. » Curieusement, le *CECR* retient le terme « texte » qui se définit comme « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte » (p. 75). Certes, les deux définitions se rejoignent puisqu'elles n'opposent plus oral et écrit, mais l'emploi de ces deux mots, au lourd héritage de sens opposés, pour désigner les mêmes réalisations de la langue, peut entraîner des confusions d'autant plus que le mot « discours » apparaît dans les descripteurs de niveau B2 et plus, entretenant le fait que la maîtrise du discours ne s'acquiert qu'après l'apprentissage des autres formes linguistiques. Le texte, selon le *CECR*, est à la base de tout enseignement des langues : rien d'étonnant à ce que

19. Charaudeau P. et Maingueneau D. (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002.

20. Pour ceux qui désirent une définition détaillée de ces mots-clés, cf. Charaudeau P. et Maingueneau D., *op. cit.*, p. 277-280 et 592-596.

21. Legendre R. (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*, 1993, cité dans Robert J.-P. et Rosen E., *Dictionnaire pratique du CECR*, Ophrys, « Parcours enseignement », 2010, p. 83-84.

cette notion-phare soit détaillée pour aborder ses différentes dimensions²² et soit au centre de typologies de « genres et types de textes » oraux et écrits (p. 76-77), les genres étant considérés comme des macrofonctions telles que la narration, la description, l'argumentation, l'explication, etc., et englobant les types de textes comme la publicité ou une notice mode d'emploi.

Par définition, un texte – nous utiliserons ce terme retenu par le *CECR*, car cette partie traite du niveau méthodologique – n'est pas un produit fini aux formes achevées et immuables. Tout texte actualise à sa manière les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent mais, au final, il appartient toujours à un ensemble plus vaste, à un genre ou à un « architexte » pour reprendre l'expression de Gérard Genette ou à un « prototype » selon l'analyse de Jean-Michel Adam. Dans cette perspective, la psychologie cognitive²³ a montré que la connaissance de quelques caractéristiques qui fondent un genre textuel facilite la compréhension de l'écrit (rapidité du temps de lecture, efficacité de la construction du sens, etc.) et favorise la cohérence des productions écrites et orales. L'exemple le plus frappant est probablement celui du conte, qui, dès le début, dirige entièrement la lecture : « Il était une fois... ». Cette expression inscrit directement le texte dans un modèle narratif qui plonge le lecteur, de manière systématique, pour peu qu'il ait une expérience minimale du récit, acquise par imprégnation ou un enseignement explicite, dans un monde fictionnel qui obéit à une logique qui lui est propre, celle du merveilleux. Cette formule « magique » instaure d'emblée le lecteur dans une superstructure gouvernée par des règles canoniques qu'il perçoit inconsciemment, bien qu'il ne capte que l'originalité du conte en question sans prêter attention aux contraintes énonciatives et discursives qu'engage ce signal narratif. On reconnaît donc souvent un texte avant même de le lire dans son intégralité et on le classe de manière intuitive dans un dispositif plus global. Autre exemple : un lecteur quelque peu avisé, pour peu qu'il connaisse quelques propriétés différentielles, repère spontanément des passages descriptifs dans une séquence narrative et ce repérage détermine des types de lecture : captivé par les actions, il survolera ou « sautera » tout simplement les descriptions pour n'être attentif qu'aux péripéties. Il importe donc, en réception, de savoir reconnaître les schémas d'organisation des textes et leurs invariants, de déterminer la dominante du texte pour en dégager son organisation intrinsèque et, éventuellement, de percevoir son hétérogénéité compositionnelle.

Préparer les apprenants à la maîtrise des divers genres et types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendent autonomes.

22. Pour un regroupement des différents emplois, cf. Robert J.-P. et Rosen E., *Dictionnaire pratique du CECR*, *op. cit.*, p. 280-286.

23. Voir par exemple Gineste M.-D., Le Ny J.-F., *Psychologie cognitive du langage*, Dunod, 2002.

1.1.2.5. Outils pour l'élaboration d'une grille de lecture : les attentes textuelles

Il est impossible de dénombrer tous les genres textuels/discursifs, encore moins de tenter d'en dresser la liste des régularités, plus ou moins prises en compte lors des productions verbales, mais chaque genre discursif/textuel se définit par des propriétés intrinsèques qui permettent de le « classer » et de le différencier. Parmi les faisceaux d'indices caractéristiques de chaque cadre canonique, il est possible de sélectionner les plus pertinents, les plus stables, et de les utiliser comme vecteurs d'analyse qui pourront être actualisés lors de la didactisation, pour la réception comme pour la production. Les propriétés listées ci-dessous peuvent servir de repères pour penser la didactique selon certains axes dégagés à partir des analyses de discours et de textes.

a) Pour lire le texte narratif

– La temporalité : le récit, par définition, raconte une suite d'actions ou d'événements, réels ou imaginaires, qu'il inscrit dans le temps, que ce temps soit lui aussi réel ou imaginaire. L'expression du temps occupe donc une place centrale : les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux (passé simple, passé composé, présent de narration), l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité, tous ces repères sont au service de la progression du texte narratif et leur étude pourrait favoriser l'appréhension de la chronologie ou le déroulement de l'histoire.

– Le repérage du schéma narratif²⁴, qui constitue la logique de tout récit : il permet l'analyse de la structure en relation avec les actants, aide à résumer l'histoire ou à situer l'extrait. Pour mémoire, rappelons les cinq étapes constitutives :

- la situation initiale,
- la complication de cette situation avec un élément perturbateur qui rompt l'état initial,
- le déséquilibre qui enclenche un processus de transformation,
- l'intervention d'éléments de résolution,
- la situation finale avec un retour à l'équilibre.

Ce schéma quinaire peut être ramené à trois phases (situation initiale, processus de transformation et situation finale) ou amplifié et détaillé comme cela a été fait pour le conte²⁵.

24. Le schéma actantiel, dégagé par Greimas A. J., *Sémantique structurale : recherche et méthode*, Larousse, 1966, est à la base de tous les travaux de narratologie et analyse les actants au sein d'une structure.

25. Propp V., *La Morphologie du conte*, trad. française, Seuil, « Points », 1970. Pour une application pédagogique, voir Debyser F., « Le tarot des mille et un contes », *Pratiques*, n° 11-12 ; *Le Récit*, novembre 1976, p. 109-114 : il propose un canevas structural de composition de contes en treize points.

– L'action ou la suite d'actions, moteur de tout récit : le repérage des verbes peut servir de repères pour appréhender la conduite du récit.

– Le mode de narration, le système énonciatif et le mode de focalisation : leur étude permet la saisie du statut du narrateur par rapport au récit (distanciation/implication personnelle).

– Les acteurs du texte narratif : les distinguer permet de déterminer les forces agissantes ou actants qui permettent à l'action d'évoluer, de différencier les adjuvants (ceux qui aident) des opposants, de désigner le héros, qui poursuit la quête d'un « objet » et qui est animé par des mobiles, etc.

– Le vocabulaire (appréciatif/dépréciatif/neutre), les connotations : ils indiquent si le récit est objectif ou non.

– Etc., car il y a d'autres ingrédients et tous ne sont pas forcément pertinents pour le même texte. Tout texte appartenant à un même genre est à la fois unique et identifiable ou semblable à d'autres.

Le récit est l'unité textuelle qui a été la plus étudiée, probablement en raison de son importance dans le domaine littéraire et de son étendue dans différents genres d'écrits, mais aussi oraux : romans, contes, nouvelles mais aussi fables, pièces de théâtre, poésies, faits divers, publicités, histoires drôles, reportages, récits de vie, récits professionnels, etc. Les travaux de narratologie se sont multipliés depuis l'ère structurale, *La Morphologie du conte* ayant engendré toute une série de recherches.

b) Pour lire le texte descriptif

– Le thème-titre, donné par le terme générique : d'entrée de jeu, le lecteur peut savoir quel est l'« objet » dont il va être question même si, quelquefois, il est nommé uniquement à la fin de la description, créant ainsi un effet d'attente. S'il est indiqué en début de séquence, le lecteur peut faire appel à ses connaissances antérieures, il est en attente d'un certain champ lexical et il peut ainsi comparer son savoir à ce qu'il découvre. L'objet, le personnage ou le paysage ainsi nommé est ensuite décomposé en ses différentes parties.

– Les marqueurs d'énumération et de reformulation, qui soulignent la structure généralement arborescente du texte descriptif.

– La spatialité, car la description représente ce qui se situe dans l'espace : le repérage des indicateurs de lieux, qui organisent l'ensemble de la description, favorise l'analyse de la structure.

– Les sensations : liée à l'espace, la description comporte de nombreux éléments d'ordre visuel (lumières, volumes, couleurs, formes, etc.), mais, pour rendre plus présent ou concret ce qui est présenté, elle met en jeu les autres sensations (notations auditives et olfactives notamment).

– Le champ lexical, qui assure l'organisation thématique : la description s'organise autour d'un même champ lexical et le texte descriptif est, par excellence, le texte

de l'expansion nominale, où les divers objets sont nommés pour être qualifiés et représentés avec leurs propriétés ou leurs qualités; d'où l'importance des adjectifs, des propositions relatives, etc.

- Le vocabulaire (appréciatif, dépréciatif, neutre), qui permet de dire si la description est objective, subjective, réaliste, idéalisée, fantastique, etc.
- La constance de choix stylistiques: les réseaux lexicaux sont généralement soulignés par des figures de style; les comparaisons, les métaphores, les hyperboles et les connotations sont des figures que développe toute description: elles fonctionnent comme des facteurs de cohésion et indiquent l'isotopie développée.
- Les fonctions de la description: ornementale, référentielle, explicative ou documentaire, métaphorique et symbolique.
- Le point de vue: focalisation externe (les «objets» sont montrés de l'extérieur, de façon neutre et objective), focalisation interne (ils sont présentés à travers le regard et la subjectivité d'un personnage et la réalité est donc limitée à sa vision), focalisation zéro ou point de vue omniscient (les «objets» sont décrits accompagnés du savoir du narrateur qui voit tout et qui sait tout).
- Etc.

Le texte descriptif a souvent été privilégié dans la plupart des manuels et des méthodes de la tradition classique, probablement en raison des propriétés didactiques qu'il possède²⁶ et d'une certaine conception linguistique, qui entretenait d'étroites relations avec la taxinomie et qui considérait la langue comme une nomenclature, un inventaire possible de dénominations du monde: les fameuses listes de mots à apprendre dans la langue étrangère illustrent bien cette vision du langage comme calque de la réalité. Cependant, si la description favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.

c) Pour lire le texte argumentatif

- Les indices d'énonciation, car tout texte argumentatif défend une prise de position en s'opposant de manière implicite ou explicite à ceux qui pensent le contraire. L'implication de l'argumentateur est plus ou moins manifeste et la présence des tenants de la thèse qu'il s'agit de réfuter est plus ou moins discrète. Le caractère dialogique souvent entretenu par le texte argumentatif peut être source de confusions, voire même de contresens. L'analyse des indices d'énonciation permet d'éviter cet écueil.

Les principaux traits qui marquent la subjectivité sont notamment mis en valeur par le jeu sur les pronoms personnels (première et deuxième personnes), l'emploi d'un vocabulaire persuasif (termes affectifs, catégoriques et très souvent évaluatifs),

26. Cf. Hamon P., *Introduction à l'analyse du descriptif*, Hachette, «Langue-Linguistique-Communication», Paris, 1981.

la présence de verbes d'opinion, l'utilisation massive de modalisateurs comme les adverbes (assurément, sans aucun doute, etc.), des expressions introductives (il est certain que), l'emploi de l'impératif pour rendre complice le lecteur, etc.

La présence du point de vue adverse peut se révéler par le discours direct, la parole rapportée, la concession qui permet d'accorder quelque crédit aux arguments adverses pour mieux défendre ensuite les arguments de l'auteur, les appels directs de l'argumentateur, etc.

Cette entrée linguistique dans le texte permet de percevoir les deux «voix» en présence et de ne pas attribuer les pensées de l'un à l'autre.

- L'organisation du texte, qui aide à identifier la thèse et l'agencement des arguments grâce à l'étude des connecteurs logiques (cause/conséquence, déduction/induction, opposition, etc.) ou des expressions à valeur argumentative (cela montre bien que) et grâce à l'appréciation de la ponctuation dont le rôle est particulièrement pertinent. Le schéma argumentatif mis ainsi à jour met en valeur la stratégie utilisée et peut permettre de déceler des relations implicites ou des passages elliptiques ou manquants. Il marque également le type de raisonnement choisi: déductif, concessif, raisonnement par analogie. Il existe de nombreux plans possibles:

- affirmer la thèse proposée, puis enchaîner les arguments pour la prouver et, enfin, reformuler la thèse en conclusion pour en montrer la véracité;
- présenter la thèse adverse, puis enchaîner les arguments pour la réfuter et, enfin, affirmer la thèse proposée;
- faire dialoguer les deux thèses en présence et dérouler arguments et contre-arguments afin d'asseoir la thèse proposée;

- Les fonctions du texte argumentatif, mises en valeur par son organisation: fonction persuasive (l'émetteur cherche à convaincre et à persuader le lecteur) ou polémique (il s'oppose à celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord, souvent en les ridiculisant ou par le jeu de l'ironie).

- Le développement et la répartition des champs lexicaux, qui révèlent le thème traité, mais aussi les oppositions (thèse proposée/thèse rejetée). Les connotations (positives/négatives), les images, les répétitions, les exagérations, les gradations sont autant de moyens utilisés pour renforcer l'efficacité de l'argumentation.

- La hiérarchie des arguments et les exemples, deux ingrédients fondamentaux du texte argumentatif qui sont souvent présentés selon un aller-retour subtil. Les arguments peuvent prendre la forme d'assertions, de raisonnements, s'appuyer sur des anecdotes, des faits, etc., faire appel à la raison ou à l'affect.

Tous ces éléments ont une valeur argumentative: ils forment un tout au service d'une thèse à défendre. Prendre appui sur certains de ces indices permet de bien dégager les prémisses et d'établir le circuit argumentatif propre au texte en question.

1.1.2.6. Conclusion

Traiter des marques textuelles et génériques pour situer le texte d'un point de vue intratextuel a toute sa cohérence dans une classe de langue : faire relever par les apprenants les indices qui relient un texte à un prototype favorise des entrées cohérentes en harmonie avec des assises théoriques variées, mais complémentaires. La didactique a encore beaucoup à gagner des recherches conduites en analyses de discours et, que ce soit en expression ou en compréhension, à l'oral comme à l'écrit, les diverses approches dont elle se nourrit peuvent vivifier les stratégies à mettre en place pour appréhender l'oral et l'écrit et développer des procédures qui conduisent l'apprenant à mettre en pratique ses acquis dans des contextes autres que la salle de classe. La reconnaissance du genre et de schémas formels sous-entend des scénarios de contenus qui actualisent alors l'encyclopédie du lecteur : ce processus crée un horizon d'attente et rend la lecture particulièrement active. Les lacunes que l'apprenant peut avoir dans le domaine linguistique et qui risquent de le conduire dans une lecture déchiffrement ou à un blocage devant des unités lexicales inconnues sont surmontées si la perception du genre ou du texte est anticipée : ses capacités de prédiction et d'interprétation seront renforcées. Il pourra alors déployer des stratégies de compréhension et mettre à l'œuvre des pratiques face aux termes nouveaux : ou bien il évitera la difficulté en continuant sa lecture, ou bien il donnera un sens approximatif à l'aide du contexte et vérifiera si son hypothèse est correcte à chaque apparition du mot ; dans tous les cas, il aura présent à l'esprit ses connaissances antérieures sur les genres de discours et les types de textes et fera appel aux indices situationnels révélés par le texte en question : titre, image, sous-titre, typographie, etc. À ce propos, rappelons qu'il est nécessaire de respecter la physionomie authentique du support, de conserver l'image du texte par la photocopie et non pas la dénaturer par une transcription graphique.

Il va sans dire que la plupart des analyses regroupées soit pour la compréhension de l'oral, soit pour la compréhension de l'écrit, sont transférables d'une situation à l'autre : nous les avons distinguées pour des raisons de clarté et de commodité ; la remarque vaut également pour la production orale et écrite. Pour développer une véritable compétence de communication, il est nécessaire de diversifier les activités et de faire exercer la compréhension sur les textes les plus variés, provenant de sources diverses, et d'introduire au plus tôt des unités sonores, orales, textuelles, visuelles et audiovisuelles, qui forment un tout et dont la longueur soit conséquente au fil de l'apprentissage. Un des écueils dû au recours aux extraits réside dans le fait qu'ils ne parviennent pas à éveiller l'attention de l'apprenant, ni sa motivation ; de plus, cette pratique ne favorise pas une approche discursive et l'apprenant peut percevoir le texte comme un morceau de langue isolé qui lui est imposé à des fins d'apprentissage de langue et non comme un texte qui peut l'interpeller par son message ou ses centres d'intérêt.

Les descripteurs du *CECR*, déclinés par niveau, qui accompagnent chacune des activités de compréhension, orale, écrite et audiovisuelle, permettent d'établir des progressions afin de mettre en œuvre les aptitudes de compréhension dans le cadre d'une situation de communication.

1.2. Les compétences d'expression ou de production

Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel : on ne parle ou n'écrit qu'en réaction à un interlocuteur ou scripteur ou par rapport à une donnée quelconque d'une situation de communication, soit en direct, soit en différé. Les interactions ne sont pas uniquement l'apanage des dialogues ou conversations et la compréhension, qui suppose l'interprétation, reste le garant de toute production. Par ailleurs, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. Toujours est-il qu'à l'heure actuelle, la didactique des langues favorise l'intégration maximale des quatre savoir-faire langagiers et, si une activité est centrée plus particulièrement sur une aptitude, son traitement efficace demandera souvent à l'apprenant de faire appel aux autres composantes qui déterminent sa compétence de communication. Bien des aspects qui ont été retenus pour appréhender la réception et la compréhension peuvent éclairer l'analyse des compétences de production ; c'est pourquoi nous n'aborderons dans cette partie que les spécificités importantes de l'expression.

1.2.1. La production orale

La production orale a connu un fort engouement depuis la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités. De nombreuses recherches ont permis une meilleure connaissance du fonctionnement de l'oral et les répercussions sont très nettes dans le matériel pédagogique : les méthodes et le matériel complémentaire s'efforcent de présenter les différents types de situations de communication et, s'ils ne peuvent couvrir la grande diversité de l'oralité, ils tentent néanmoins de favoriser des échanges qui sont plus authentiques et de développer des comportements constitutifs de la compétence de communication. L'appropriation des conduites langagières orales est effectivement un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et qui ne se limite pas à la maîtrise des principales structures de la langue, ni d'une bonne prononciation, ni des principaux actes de langage. L'association entre le verbal et le gestuel, les traits émotionnels, l'implicite que véhicule l'oral et toutes les formes d'interaction sont autant de facteurs qui complexifient le domaine et peuvent être sources de blocage pour un étudiant étranger.

La maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées. Il ne faut cependant pas négliger les diverses formes du discours oral que tout Francophone pratique au quotidien, en situation familière ou professionnelle.