

Sommaire

I- Généralités (rappel des notions clés de la didactique des langues)	2
II- Le champ de la communication.....	18
III- L'écrit	21
IV- La notion de texte	21
V- La lecture	29
VI- La compréhension en lecture	35
VII- Ecrire un texte en FLE.....	43

Introduction

Les besoins de communication entre des peuples qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi grands qu'aujourd'hui (Martinez, 1996 p. 6). C'est le cas, dans notre environnement géopolitique, avec les progrès du rapprochement avec les pays du bassin méditerranéen : Espagne, Italie, particulièrement la France et l'ouverture des frontières à l'est comme à l'ouest avec les échanges touristiques et commerciaux ou les migrations de populations.

Le recours à une seule langue véhiculaire (arabe, anglais) est loin de faire l'unanimité et suscite des objections qui ne sont pas dénuées de justesse.

Alors, parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement.

Une réflexion sur la didactique va s'imposer à tous ceux qui s'occupent de la communication humaine et son possible perfectionnement. A ce propos, la finalité primordiale assignée à chaque programme d'enseignement d'une langue tourne autour l'installation de compétences de communication.

Dans notre programme, nous allons en premier lieu cerner les principaux points sur lesquels se fondent les réflexions en didactique des langues. En deuxième lieu, nous allons mettre en exergue les principaux axes de la didactique de l'écrit en Français Langue Etrangère.

La notion de didactique, l'objet de la didactique de l'écrit, la notion de texte, la lecture et la production écrite sont des notions qui vont être explicité d'une façon simple qui permettra à l'étudiant de se situer dans les limites de la discipline et qui permettre d'éventuels approfondissement dans les écrit de spécialistes.

I- Généralités (rappel des notions clés de la didactique des langues)

I.1- Didactique (du FLE)

1/- Par son origine grecque (didaskhein : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. (Jean Pierre Cuq, 2003)

2/- "..., nous désignerons par 'didactique du FLE' l'articulation (plus ou moins idéale, plus ou moins effective) de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines tout particulièrement) au seuil de la classe concrète. En effet, une didactique digne de ce nom comporte aussi bien des réflexions que des propositions et des réalisations. Ainsi, toute élaboration méthodologique en matière de FLE puise aujourd'hui ses préalables dans divers domaines de la connaissance: non seulement les sciences du langage et de la communication, on le verra (sociolinguistique, pragmatique, analyse de la conversation, lexicologie, phonétique...) mais également les sciences de l'éducation, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, etc" (Boyer, 2001 p. 6).

Selon Y .Chevallard : " Le didacticien(...) s'intéresse au jeu qui se mène –tel qu'il peut l'observer puis le reconstruire en des classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir".

I.1.2- La didactique des langues est –elle une science ?

De nombreux auteurs ont confirmé que la didactique des langues est une science qui partage avec les autres sciences beaucoup de points, notamment dans sa démarche expérimentale. Que la didactique soit une science ou non, est donc une question qui devient du passé et sa réponse devient une évidence sur laquelle les réflexions se construisent. De nos jours d'autres questions ayant trait au rôle que cette science joue émanent. Dans son ouvrage *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Jean Pierre Cuq confirme la scientificité de la didactique qu'il rejoint au rang des sciences humaines et se pose la question suivante ?

La didactique des langues (DDL), une science humaine à part entière ?

Pour Francine Cicurel, deux éléments majeurs établissent la différence entre la DDL et les autres didactiques:

- Le premier est que la DDL n'a pas de discipline objet. Au contraire, par exemple de la didactique de la chimie. La didactique de la chimie a la chimie comme discipline objet

et pour cette dernière une discipline outil. On pourrait dire autrement que l'objet de la DDL n'est pas l'appropriation par l'apprenant des savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou plus traditionnellement les études littéraires.

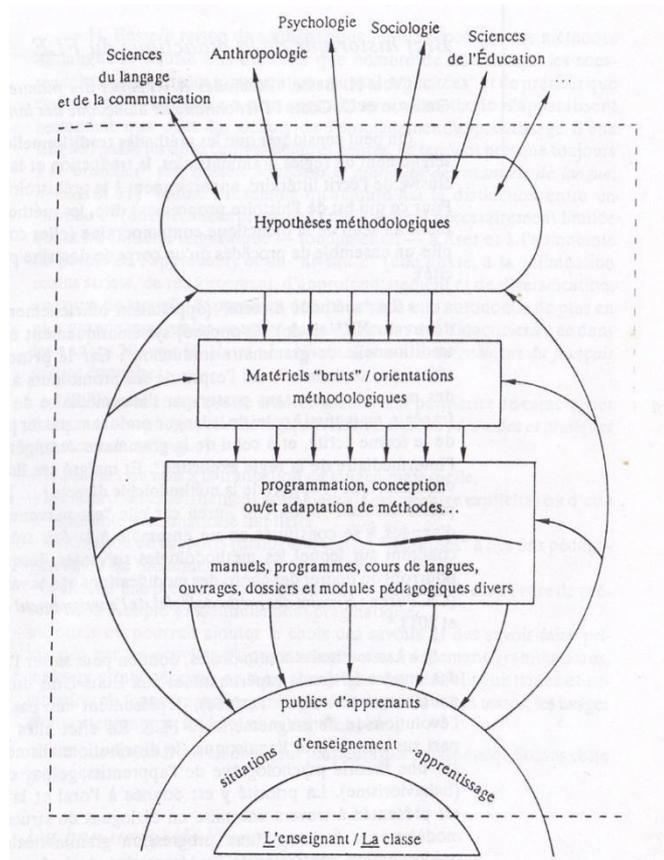
- Le second concerne les modes d'appropriation: ce qui fonde, écrit-elle la spécificité des langues par apport aux matières scolaires types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (signifiants) d'acquisition des mathématiques, de la physique, de la chimie... Contrairement aux autres didactiques, qui ont la quasi exclusivité des modes d'appropriation de leur discipline objet, la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition. Ce dernier argument permet d'aborder une étape fondamentale dans la démarche de fondation scientifique de la discipline, qui est la délimitation stricte de son objet (Cuq, 2002 p. 50).

En résumant tous les points précédents, la didactique peut se définir comme l'ensemble de recherches groupant des apports théoriques élaborant ses propres hypothèses à partir d'un contenu et du besoin en fonction de la demande.

Elle se définit, ainsi par:

- Une réflexion sur les objets d'enseignement.
- Des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs; - Des recherches sur l'intervention didactique.

Le schéma ci-après résume la démarche fondamentale de la didactique selon GALISSON, R., (1977), (cité par (Boyer, 2001 p. 7) dans son ouvrage S.O.S. Didactique des langues étrangères en danger.



I.2- Evolution de la didactique du FLE

L'usage du sigle F.L.E. se généralise : le FLE devient en 1983 une filière de l'enseignement supérieur français, et cesse de s'imposer comme une discipline à part entière avec ses hypothèses théoriques, ses présuppositions méthodologiques, ses orientations pédagogiques, ses maîtres et ses polémiques .

Aujourd'hui, le FLE, tout autant qu'un objet d'enseignement ou une profession, est un enjeu à la fois culturel, politique, économique et commercial liée au destin de la francophonie. Néanmoins ce qui nous intéresse ici, c'est la dimension proprement pédagogique du FLE, ou plus exactement les lignes de force théoriques, ses options méthodologiques et les matériels qu'elles suscitent, bref, la didactique du FLE.

H. Besse (1985) souligne que toute typologie des méthodes de la langue se heurte à la difficulté que nombre de notions qui les sous-entendent sont ambiguës et souvent peu ou mal explicitées, et il précise, dans son ouvrage *Méthodes et pratiques des manuels de langue* quatre critères qui peuvent permettre de caractériser les différents options méthodologiques :

1- Le recours ou non à la traduction à la langue maternelle

- 2- Le choix d'un enseignement grammatical (grammaire explicite) ou d'une composante grammaticale implicite .
- 3- L'utilisation de supports (dialogues, textes fabriqués à des fins pédagogiques où des documents bruts soient écrits ou oraux)
- 4- Le choix d'une progression linguistique rigoureuse, ou d'un ordre de présentation "souple", essentiellement pragmatique, ajoutant le choix des savoirs et des savoir-faire privilégiés par les activités d'apprentissage «essentiellement grammaticaux, lexicaux et phonétiques ou bien plus largement sémio linguistiques et socioculturels (concernant l'organisation des discours et des textes, les usages comportementaux etc.

Pour arriver à la didactique actuelle des FLE, il faut bien caractériser à grands traits les principales tendances méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères.

I.2.1 - Evolution terminologique de la didactique :

Jusqu'aux années 1980, les acteurs du champ éducatif parlaient tous de pédagogie du français pour évoquer les problèmes d'enseignement de la matière. Ils disent aujourd'hui, de plus en plus , didactique du français...

La pédagogie est un terme fatigué par l'usage prolongé et qui de ce fait, pour l'instant, emporte avec lui des connotations de dépassement, peu favorables aux développements d'une pensée nouvelle.

Didactique est plus neuf, plus récent, le terme nous apporte toujours l'idée de quelque chose qu'il s'agit d'apprendre.

Quelques citations sur l'évolution de la notion de didactique des langues :

Christian Puren a extrait de nombreuses citations résumant l'évolution terminologique de la didactique dans ce qui suit, nous en avons choisi quelques-unes :

1972

GIRARD Denis, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin-Longman, 1972, 168 p.

Linguistique appliquée ou didactique des langues ?

Ce chapitre introductif se propose d'examiner les implications d'une linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Il est certain que c'est en s'appuyant le plus possible sur la recherche linguistique que cet enseignement a pu réaliser au cours des dernières décennies les immenses progrès que nous connaissons. Il est non moins certain, cependant, que la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique. La psychologie lui est tout aussi utile. L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter.

W. F. Mackey a ressuscité le vieux mot de « didactique » pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues. Pourquoi ne pas parler, nous aussi, de « didactique des langues » au lieu de « linguistique appliquée » ? Cela permet de lever certaines ambiguïtés et de donner à l'enseignement des langues le statut qu'il mérite. Qu'il ne s'agisse pas là d'une vaine question de terminologie, c'est ce que cet ouvrage veut s'efforcer de prouver. [...]

(p. 9)

Didactique des langues

L'enseignement des langues, longtemps considéré comme un art, a considérablement évolué au cours de ce siècle et a déjà acquis dans les meilleurs des cas, une certaine rigueur scientifique. On a peut-être eu tort de vouloir en faire une sorte de sous-produit de la linguistique en lui collant l'étiquette de « linguistique appliquée ». Cela indispose les linguistes qui regardent avec quelque mépris cet enfant bâtard. Cela ne satisfait pas non plus les spécialistes de la méthodologie des langues, qui se sentent mal à l'aise dans le costume de linguistes, même « appliqués ». Ils ont aussi le sentiment que leur discipline est autant de la psychologie appliquée que de la linguistique appliquée, au risque de déplaire cette fois aux psychologues.

Quelle expression proposer ? La linguistique appliquée britannique, après Mackins et Peter Stevrens, parle de *methodics* (pour faire une distinction avec *methodology*, qui n'implique pas nécessairement une attitude scientifique). Un livre célèbre de Robert Lado s'intitule *Language Teaching, a Scientific Approach*. « Approche scientifique » ? Cela sonne très « franglais ».1 Pourquoi ne pas parler de « didactique des langues », comme le fait W. F. Mackey ? Ce sont différents aspects de cette discipline qui seront traités dans les pages qui suivent.

(p. 27)

1972

DABENE Michel, « Le CREDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde* n° 92, 1972. Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués. C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de « didactique des langues », en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en oeuvre dans l'enseignement d'une langue. (p. 10)

1976

GALISSON Robert & COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette collection « F », 1976, 612 p.

Didactique n.f.

De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors //2 qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues.

En Italie et en Suisse, il est synonyme d'une matière tenant à la fois de la psychopédagogie et de la psycholinguistique. En Belgique, on le confond avec la pédagogie. Partout ailleurs où il existe, il est assimilable à la linguistique appliquée 1e génération, c'est-à-dire à une discipline englobant à la fois ce que l'on trouve aujourd'hui sous les étiquettes de linguistique appliquée 2e génération (linguistique qui répond à une demande méthodologique précise) et de méthodologie de l'enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe). En France, parmi les utilisateurs de l'expression *didactique des langues*, deux tendances se dessinent actuellement, qui en font un synonyme :

– soit de méthodologie de l'enseignement des langues [...], c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2e génération ;

– soit de linguistique appliquée 1e génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie. Les rapports entre cette discipline charnière et les disciplines fondamentales sur lesquelles elle s'appuie n'étant pas sans analogie, par exemple, avec ceux que la géographie entretient avec la géologie, l'économie, la climatologie, l'écologie, etc. //

REMARQUE

Dans les deux cas, le terme *didactique* renvoie un découpage conceptuel non original, puisqu'il se superpose à un signe préexistant, jugé trop connoté par certains utilisateurs. Dans le premier cas, son contenu répond à un besoin heuristique de séparer (provisoirement) le traitement de la matière à enseigner de celui de la manière de l'enseigner ; dans le second cas, il répond à une volonté de non-subordination aux disciplines fondamentales, aboutissant à la constitution d'une discipline articulée sur elles, mais différente d'elle et définie par des objectifs spécifiques. (pp. 150-152)

1985

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : CREDIF-Didier, 1985, 183 p.

Les diverses dénominations qu'a connues l'enseignement/apprentissage des langues nous paraissent révélatrices de son évolution.

Jusqu'au début de ce siècle, il s'est appelé *l'art d'enseigner les langues* [...] au sens ancien d'ensemble de connaissances et de règles d'action afférentes à un domaine particulier et constituant un véritable métier [...], une somme de techniques raisonnées destinées à favoriser l'acquisition d'une langue, et maintenue dans la dépendance des trois arts libéraux qu'étaient alors la grammaire, la dialectique et la rhétorique. Au tournant de ce siècle³, emporté dans le développement de la linguistique structurale (américaine puis européenne), laquelle apparaissait comme la discipline modèle des sciences humaines et sociales, cet art est devenu *la linguistique appliquée* [...] à *l'enseignement des langues*. [...] Elle présente l'avantage de rattacher explicitement une

discipline qui se cherche encore à une discipline reconnue d'un point de vue scientifique et institutionnel, et dont l'objet (l'étude du langage et des langues) est, d'évidence, au centre de tout enseignement/apprentissage d'une langue. Mais elle a l'inconvénient de ne pas lui reconnaître une démarche propre, une autonomie méthodologique, et d'écarter de son champ nombre de données pragmatiques, psychosociologiques et économico-culturelles qui relèvent manifestement de ses pratiques. Enseigner une langue, ce n'est pas simplement « appliquer » les résultats des recherches des linguistes, même si ces recherches ne peuvent avoir que des retombées sur cet enseignement. Parallèlement à la linguistique appliquée, s'est donc maintenue une réflexion proche de celle de l'art d'enseigner les langues et que certains ont appelé la méthodologie de l'enseignement des langues, par quoi il faut entendre une analyse méthodique et critique des manuels et des pratiques relevant de cet enseignement, ainsi que de l'ensemble des hypothèses (linguistiques, psychologiques, sociologiques, idéologiques) qui les soutiennent, que ces hypothèses soient ou ne soient pas explicitées. Ce qui // décide alors de la validité d'une démarche didactique, c'est moins sa conformité à la théorie linguistique (ou la modernité de cette dernière) que la cohérence qu'elle entretient avec les démarches conjointes, ou son efficacité constatée dans un contexte d'enseignement donné. Linguistique appliquée et méthodologie sont plus complémentaires qu'antagonistes, la seconde devant nécessairement intégrer les apports de la première, et de beaucoup d'autres. C'est pourquoi on a bientôt substitué à ces deux dénominations, celle de *didactique des langues*, laquelle se veut quelque chose d'autre qu'une simple méthode d'analyse et d'intégration de pratiques existant en dehors d'elle : le véritable lieu constitutif d'une discipline nouvelle qui aurait son autonomie conceptuelle et méthodologique. [...]

Bien que cette dénomination (à l'origine canadienne)⁴ soit devenue d'usage courant dans l'aire francophone, elle est contestée parce qu'elle rappelle trop *la didactique des disciplines*, et qu'elle risque de réduire la didactique des langues à une simple pédagogie de la transmission de connaissances élaborées par des spécialistes. Enseigner/apprendre une langue, c'est enseigner/apprendre quelque chose de différent, en grande partie, de ce que les linguistes, les psychologues, les sociologues ont écrit sur elle ; c'est chercher à développer un savoir-faire qui n'est pas réductible aux savoirs que nous en avons, simplement parce que les pratiques linguistico-sociales qu'on vise à faire acquérir ne sont encore que très partiellement et imparfaitement connues.
(pp. 9-11)

NB:3 L'appellation de « linguistique appliquée », sur le modèle de l'expression anglaise *Applied Linguistics*

n'apparaît pas en fait avant les années 50 en France, bien plus tardivement donc qu'« au tournant de ce siècle », du moins si l'on considère que cette expression correspondrait normalement aux années... 1890- 1900.

4 Henri Besse fait de toute évidence ici allusion à l'ouvrage du Canadien Francis W. Mackey (professeur à l'Université de Laval à l'époque). Le terme de « didactique », sans remonter à la *Didactica magna* de Comenius (1657), avait toujours été maintenu en particulier en Allemagne, et le théoricien de la méthodologie active, le Belge François Closset, avait intitulé son ouvrage de 1950 *Didactique des langues vivantes*. Mais il se trouve que l'appellation de « didactique des langues » est proposée par Michel Dabène et Denis Girard en 1972, l'année même de la publication de la traduction de l'ouvrage de W. Mackey, et que ce n'est sans doute pas un hasard...

1988

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.

Employée de façon absolue (*LA méthodologie d'enseignement des LVE* [Langues Vivantes Etrangères]), le terme de *méthodologie* gardera dans le présent ouvrage son sens étymologique d'*étude des méthodes*, mais l'existence du terme de didactique (cf.

ci-dessous) me permet d'en limiter l'usage au cadre de chacune des méthodologies constituées (directe, active, audiovisuelle,...). A la méthodologie d'enseignement des LVE correspond donc le discours des méthodologues directs, le discours des méthodologues actifs, le discours des méthodologues audiovisualistes..., chacun dans les limites de sa propre problématique.

Le terme de *didactique*, par contre, se situera au niveau supérieur de l'ensemble des *méthodologies* : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise pour moi par sa démarche volontairement comparatiste et historique. Le méthodologue construit avec la pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser.

J'ai préféré le terme de *didactique* à celui de *pédagogie* (des LVE) parce que le premier est maintenant d'usage courant parmi les spécialistes, et parce que le dernier renvoie *stricto sensu* à l'enseignement aux enfants et adolescents (et donc à l'enseignement scolaire), alors que l'enseignement non scolaire des LVE a joué un rôle important dans l'évolution méthodologique : cela a été le cas pour les cours autodidactes aux XVIIIe et XIXe siècle, et récemment de la réflexion sur l'enseignement du français langue étrangère aux adultes (cf. la problématique dite du « français fonctionnel »). [...] Le sujet de cette *Histoire des méthodologies d'enseignement des LVE* est donc plus limité que celui d'une *Histoire de l'enseignement des LVE*, qui devrait inclure une étude systématique de tous les aspects, administratifs bien sûr (flux des élèves, organisation des cursus et des examens, répartition géographique de cet enseignement,...), mais aussi économiques, sociologiques, politiques, idéologiques, etc. ; plus limité aussi qu'une *Histoire de la didactique des LVE*, où les évolutions des contenus, des théories de référence et des situations d'enseignement seraient systématiquement traitées ainsi que leurs rapports réciproques. Tous ces éléments ne seront abordés ici qu'au travers de l'évolution méthodologique, et dans la mesure où leur impact sur celle-ci est repérable. (« Introduction générale », pp. 18-20)

Exercice 1: Les citations précédentes traitent le thème de l'évolution terminologique de la didactique; Lisez les, puis relever les mots clés et expliquez les.

1.3- Objet de la didactique des langues :

Considérer la didactique des langues comme une science humaine mène forcément à réfléchir sur son objet d'étude. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002), l'explique dans le passage suivant :

La DDL a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langues étrangère et seconde (DFLES) a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation de français en milieu non naturel.

L'évocation d'un milieu non naturel limite les investigations de la DDL à l'enseignement, conçu comme le guidage d'un ou de plusieurs apprenants (e-s) dans son (leur) acte d'appropriation linguistico-culturel. Les études qui concernent l'acquisition des langues en milieu naturel ne font pas a priori partie de la DDL, mais de la (psycho) linguistique. Toutefois, dans la mesure où la frontière entre les situations dites en milieu naturel et les situations dites en milieu non naturel sont loin d'être étanches, certains aspects de la recherche en acquisition des langues intéressent fortement le didacticien. L'acquisition

des langues est donc un secteur de recherches qui est aujourd'hui exactement à la charnière entre la didactique et la linguistique.

En revanche, ce qu'il est convenu communément d'appeler *auto apprentissage*, et que nous préférons avec d'autres appeler *auto enseignement* sera considéré comme un cas particulier de situation guidée.

Il convient aussi de préciser que, dans le cas qui nous occupe, il vaudrait mieux dire en entier *didactique des langues étrangères et secondes* (DDLES) puisque nous restreignons notre propos à l'enseignement et à l'apprentissage des langues non premières et, plus précisément encore, au français langue étrangère et seconde (FLES).

Sont concernées par l'étude des modalités d'enseignement toutes les connaissances diachroniques et synchroniques qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques de guidage.

Sont concernées par l'étude des modalités d'appropriation toutes les connaissances qui peuvent être établies sur les conditions, les méthodologies et les techniques d'appropriation sous guidage (apprentissage). Les aspects purement psychologiques et neurologiques ne sont pas du ressort de la DDLES mais de la neurologie ou de la psychologie.

Nous avons conscience de proposer une définition de l'objet de la DDLES assez restrictive, mais on a dit que l'ambition d'une discipline nouvelle est de fixer des frontières à ses investigations méthodologiques.

Toutes fois, nous n'oublions pas que les débordements d'objet sont eux aussi naturels dans l'évolution d'une discipline (l'histoire récente de la linguistique l'a bien montré). D'ailleurs, ces débordements présentent aussi des avantages: créativité, apparition des branches ou de disciplines nouvelles... Le déplacement des frontières est un moyen légitime de création de connaissances.

Mais un autre moyen, non moins important, est l'évolution des méthodes de recherches au sein d'une discipline bien bornée. Le déplacement des frontières disciplinaires n'est donc pas non plus sans inconvénients; le premier est mineur: on n'a pas le temps de finir de réaliser le projet de description scientifique que déjà il est débordé. Le second est plus ennuyeux: la prise en compte d'objets plus larges retarde la conceptualisation en multipliant les paramètres.

Cette restriction ne se précise donc pas comme ostracisme envers les chercheurs qui travaillent sur des objets qui sont pour nous sur les marches extérieures de la discipline: au contraire, leurs travaux ne peuvent sans doute que conforter la didactique. Elle se présente par un choix arbitraire et peut-être provisoire, comme une procédure méthodologique légitime (Cuq, 2002 p. 52)

Exercice 2 : complétez avec les mots suivants, puis lisez les passages et justifiez vos réponses:

Didactique, méthode, méthodologie, linguistique appliquée, psychologie, psychopédagogie, psychopédagogues, méthodologiques, pédagogie;

Selon Jean Pierre Cuq , dans les écrits didactiques actuels, le mot "....." est utilisé couramment avec trois sens différents : (Nous citons l'un d'eux)

-celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc.: on parle ainsi de la " méthode " De vive voix ou Archipel)

- La (du grec παιδαγωγία, direction ou éducation des enfants¹) désigne l'art d'éduquer. Le terme rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire.

- Utilisé au singulier définit (" la..... "), ce mot désigne, comme " la sociologie " ou " la philosophie " un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la "didactique des langues" se réduisait pour l'essentiel à la, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes

- Choix de démarches au niveau de l'organisation des contenus. C'est l'ensemble de démarches raisonnées suivies pour parvenir à un but.(.....)

-Ce sont des techniques appliquées pour la transmission du savoir (.....).

- Principes qui se tendent l'élaboration d'une méthode, c'est aussi l'ensemble des hypothèses théoriques (.....).

-C'est l'ensemble de recherches groupant des apports théoriques élaborant ses propres hypothèses à partir d'un contenu et du besoin en fonction de la demande (.....).

- La est l'étude scientifique des méthodes utilisées dans l'éducation et dans l'apprentissage en général. Elle est donc liée à la cognitive et à la didactique ...

Outre les comportements des enseignants et des élèves, les études des populations particulières, comme celle des immigrants et celle des enfants en difficultés scolaires. Le champ de la psychopédagogie a des points communs avec d'autres disciplines de la, comme la du développement de l'enfant et de

l'adolescent ou la sociale. L'enveloppe
semble être la cognitive et la Didactique qui est la pratique
également.

- "...Quant à la à l'enseignement des langues, elle est
irriguée par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique..."

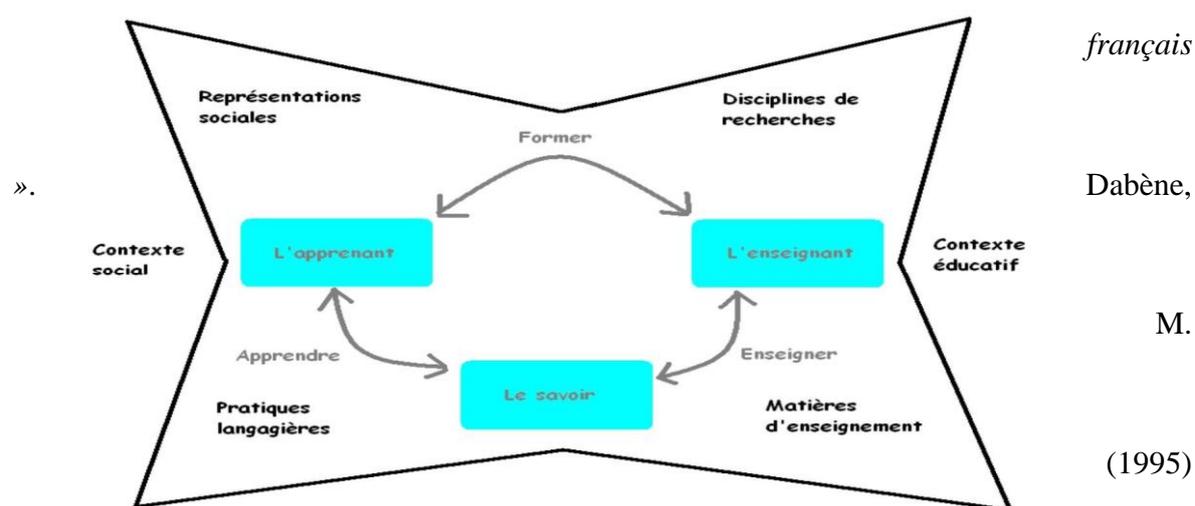
- Mais la..... n'est pas seulement une étude des fonctions de
l'esprit, elle est aussi une approche casuistique de la subjectivité, une investigation d'une
vérité au sein de l'individualité et de la personnalité d'un sujet. L'esprit n'est pas seulement
un lieu de combinaison ou de liaison, il nous définit en tant qu'être capable de se penser lui-
même face au monde, et cela dans un rapport matériel ou grâce à l'abstraction (distinction
avec l'animal).

I.3- La constellation didactique de M. Dabène

Dans la présentation graphique de la didactique, nous ignorons le fameux triangle qui ne traduit pas vraiment cette science avec ses différentes dimensions. Nous préférons, donc, la constellation didactique proposée par Michel Dabène en 1995. A ce propos, Michel Vial (1996) en soutenant Dabène et en répondant aux partisans du triangle didactique a écrit :

« On ne peut réduire la didactique du français aux problèmes entre maître, élève et savoir :

le social est là, on ne peut pas l'évacuer aussi vite. La notion de triangle ne va pas de soi en



propose ce modèle de la constellation didactique qui « montre l'insuffisance (...) de la notion

de triangle didactique et la nécessité de son inclusion dans le contexte social et le contexte

éducatif prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières

d'enseignement mais aussi les représentations et les pratiques sociales de la langue, des

textes et des discours ».

I.4- La transposition didactique (Yves Chevallard)

La transposition didactique pose la question du savoir.

Ce concept a été créé par le sociologue Michel Verret (1975, *Le temps des études*). Aujourd'hui ce concept central de la didactique trouve sa place à partir du travail en mathématiques produit par Yves Chevallard (1985).

Selon Chevallard: « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* ».

Pour être enseigné, le savoir savant ne peut être appliqué directement. La transposition conduit à reconstruire spécifiquement un savoir à enseigner.

Les 2 étages de la transposition didactique La transposition didactique a 2 étages :

L'objet de savoir se définit dans le domaine du savoir savant mais il n'est pas enseignable sous cette forme. Il doit subir des transformations pour passer du savoir savant au savoir enseigné en s'insérant dans un discours didactique. Une fois cette transformation terminée le savoir savant et le savoir didactique (enseigné) sont différents, ils changent de nature. Ce changement concerne en particulier leur environnement épistémologique et la signification des concepts qui le structurent.

A/- La transposition didactique externe :

Elle est prise en charge par la noosphère (notion abordée en sociologie du curriculum).

- Sphère où l'on pense le fonctionnement didactique (noos = esprit)
- Sphère qui joue le rôle de tampon entre le système didactique et son environnement / les rend compatibles
- Qui? Membres des commissions de rédaction des programmes, Institutions officielles (instituts et universités), spécialistes de la discipline, représentants politiques, parents d'élèves, etc.

Les auteurs précisent 5 règles de la transposition didactique externe :

1. -la modernisation du savoir scolaire : mettre « à jour » les contenus d'enseignement pour les rapprocher de l'état des connaissances universitaires (rapport avec la noosphère)

2. -la lutte contre l'obsolescence didactique : en lien avec la règle précédente, le savoir enseigné doit rester légitime et donc conserver une avance sur le savoir commun (les parents en « savent » toujours moins que leurs enfants en termes scolaires) sinon perte de légitimité de l'enseignement si tout le monde peut enseigner des connaissances communes.
3. -l'articulation du nouveau et de l'ancien : certains savoirs jouent le rôle d'une articulation entre savoir nouveau et savoir ancien, ils permettent de conserver des savoirs anciens en permettant de comprendre leur renouvellement, leur emboîtement aux savoirs nouveaux.
4. -l'aptitude à se traduire en exercices et en leçons : la notion sélectionnée doit constituer un « morceau de choix » intéressant en termes d'apprentissages potentiels pour les élèves.
1. -un outil contre l'échec de l'enseignement d'une notion : « La notion est vue comme susceptible de faire disparaître les difficultés bien connues que les élèves rencontrent. »

B/- La transposition didactique interne

Elle est prise en charge par l'enseignant: l'enseignant va plutôt (re)personnaliser et (re) contextualiser le savoir dans le cadre de sa séance.

Nouvelle programmation (organisation des séquences d'enseignement)

Nouveau découpage du savoir (chapitre, thème, objectif de séance) L'aspect public du savoir est revu = sa mise en texte, ses modes d'évaluation aussi.

- Existence de contraintes propres à l'institution (horaires, matérielles, liée à l'établissement, au manuel)
- Variabilité compte tenu des connaissances et conceptions de l'enseignant

1.5- Le statut de langues

Les langues, dans toutes les communautés du monde, ont des rôles en échanges qui dépassent ceux des monnaies. Leur importance dépasse toutes les explications qu'on puisse trouver dans les différents ouvrages de sociolinguistique. Elles ont des rôles, des statuts et des valeurs; c'est pour cette raison que la didactique des langues devrait dans son intervention définir au préalable le statut de la langue à enseigner et celui de la (des) langue (s) qui se

trouvent dans le milieu cible. Il est, donc, nécessaire de connaître les notions de LM (Langue maternelle), LE (Langue étrangère) et LS (Langue seconde) avant chaque intervention didactique.

I.5.1- Langue maternelle:

Elle est souvent connue par le nom de *langue première*, en classe de langues. Elle désigne la langue que l'apprenant a acquise dès ses premiers développements et notamment le développement du langage.

Langue maternelle est la langue dans laquelle un individu apprend à communiquer, à réfléchir, à conceptualiser et à construire sa personnalité : elle définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain. En didactique, la langue maternelle est souvent nommée langue source d'un apprenant par opposition à une langue étrangère à acquérir. C'est la langue de référence lors de l'apprentissage d'une autre langue.

Selon J-P. Cuq, on appelle langue maternelle « *une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique.* » (Cuq, 2002 p. 93)

Exemple: Tamazight pour les locuteurs algériens.

1.5.2- Langue étrangère

Une langue est dite étrangère pour tous ceux qui ne l'ont pas, ou qui ne la reconnaissent pas, comme langue maternelle. Elle fait souvent l'objet d'un enseignement à des nonnatifs.

Selon J-P. Cuq (2003), toute langue étrangère peut se définir selon trois degrés de xénité (distance). La distance matérielle/géographique est généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait d'une langue (le japonais par rapport au français par exemple). La distance culturelle rend plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique (deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre). La distance linguistique se mesure quant à elle entre les familles de langues (par exemple, langues romanes / langues slaves) (Cuq, 2003 p. 150).

Exemple: Le français en Algérie. I.5.3-

Langue seconde:

Elle est appelée langue seconde, toute langue étrangère qui joue un rôle crucial dans le développement de l'individu. Elle a souvent un statut particulier comme langue de scolarisation et d'administration. Elle revêt par fois le statut de langue officielle, notamment dans les anciennes colonies.

Exemple: Le français dans certains pays africains: Mali, Niger, Cote d'ivoire...

I.5.4- Différences entre les trois notions LM /LE:

Les besoins des apprenants en langue étrangère sont différents de ceux en langue maternelle. Pour cela l'enseignement/apprentissage se centre sur l'étude de la phonétique en LE, absente des leçons de LM car elle est déjà privilégiée dans le milieu immédiat naturel de l'apprenant ; le choix des documents mis à l'étude, souvent plus longs et plus marqués culturellement et avec un lexique plus riche en LM en début de scolarisation.

LE/LS :

LE : La sélection des notions et des actes de paroles sont ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants. L'accent est mis sur l'oral, sur la familiarisation avec la culture française, ainsi que sur des objectifs communicationnels d'ordre pratique (se présenter, demander son chemin etc.).

LS : La culture d'origine des apprenants est prise en compte, ainsi que la langue officielle du pays ou la LM des apprenants, en fonction du statut de celles-ci dans le système éducatif concerné. L'accent est mis davantage sur les pratiques scolaires classiques, comme l'écriture et la mémorisation, associées à des activités de communication, mais les choix méthodologiques ne sont pas toujours aussi nets qu'en LE.

LM/LS

La LS partage avec la LM la fonction de langue de scolarisation, il s'agit d'enseigner la langue et d'enseigner avec : la LM et la LS ont en commun les situations d'enseignement/apprentissage d'une langue à la fois objet et vecteur d'enseignement d'autres disciplines.

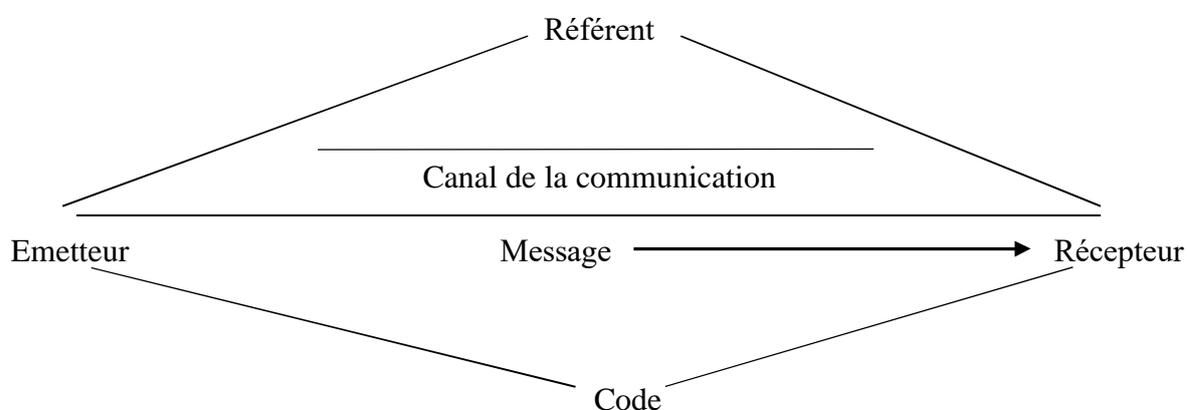
NB :

Il faut distinguer entre langue seconde, langue ayant un statut particulier et vêtue d'une grande importance d'une langue secondaire, langue sans aucune importance.

II- Le champ de la communication

Parler de la langue est une tâche qui ne doit jamais s'inscrire dans une situation loin du phénomène la communication car la langue est faite pour servir d'outil d'intercompréhension entre les êtres humains. De ce fait, communiquer avec le langage est une action qui engage la personne avec toutes ses structures (connaissances, attitudes, comportement, histoire...). Il est donc nécessaire de prendre en considération, dans toute réflexion sur la langue, le côté communicationnel. Dans une classe de langue, le travail de l'enseignant doit tenir en compte les différentes fonctions du langage. Les programmes et les outils didactiques destinés exclusivement pour la classe doivent être, à leur tour, élaborés dans une optique communicationnelle (schéma de Jakobson).

II.1- Schéma de la communication



II.2- Le référent

C'est l'élément central permettant la compréhension dans une situation de communication.

Dans le dictionnaire de Linguistique de Jean Dubois, le référent est défini ainsi :

1. On appelle *réfèrent* l'être ou l'objet auquel renvoie un signe linguistique dans la réalité extralinguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain. Le référent (ou désignatum, dans l'opposition désignatum vs denotatum) ne doit pas être conçu comme un donné immédiat du réel.

Sans doute certaines des « choses » correspondant aux signes linguistiques semblent universellement découpées antérieurement à toute perception culturelle. Il n'en est rien cependant, et une langue donnée exigera du locuteur la fourniture de certains renseignements sur le référent que d'autres langues négligeront : telle langue exigera la notation du sexe, telle autre la laissera facultative ; telle langue exigera qu'un procèsverbal soit situé syntaxiquement dans la temporalité, telle autre ne le permettra pas. Enfin, l'existence d'un rapport entre le signe et la réalité extra-linguistique ne doit

pas être confondue avec l'existence même du référent. Un mot peut référer à une notion inexistante : le signe *hippogriffe* a un référent, sans que l'existence des hippogriffes soit pour autant postulée.

2. On donne parfois le nom de *référent* à la situation (au contexte) à laquelle le message renvoie ; on parlera de *fonction référentielle* lorsque le message sera centré sur le contexte (Dubois, 2002 p. 405).

Il existe deux types de référent :

II.2.1- Le référent situationnel :

Un ensemble d'éléments de la situation de communication immédiate (souvent à l'oral) et les circonstances de la transmission du message.

Exp: Viens ici! \Rightarrow Tous ceux qui sont présents comprennent le message par rapport aux éléments de paraverbaux connus implicitement; c'est facile de trouver le référent de la deuxième personne désigné par l'impératif, et c'est encore plus facile de connaître le lieu désigné par "ici".

II.2.1- Le référent textuel:

C'est l'ensemble d'éléments du contexte linguistique. Dans un texte, beaucoup de choses échappent au scripteur ce qui rend la compréhension du message de plus en plus difficile. Cette difficulté provient souvent de la difficulté de trouver des références pour les mots avec lesquels le texte est écrit. Le scripteur doit, donc, expliciter le plus large possible, et cela en utilisant plusieurs procédés dont la description.

EXP: Dans l'exemple "viens ici!", un scripteur doit anticiper en décrivant toutes les personnes et tous les éléments spatiotemporels pour que le lecteur comprenne le message par rapport aux référents qui se trouvent dans le texte même.

Dans cette optique le professeur Pierre Martinez (1996) a présenté le schéma de Jakobson transposé en didactique où les six fonctions sont distinctes :

- fonction dénotative ou référentielle qui donne à informer et ce qui est essentiel dans de nombreux messages : exemple *L'eau bout à 100 °*.
- fonction expressive ou émotive qui est centrée sur le destinataire ou émetteur et son expression personnelle : exemple l'interjection - *Oh ! ; Quelle classe !...*

- fonction conative qui est centrée sur le destinataire que le destinataire s'efforce d'influencer : exemple – *le vocatif, l'impératif* en sont la meilleure expression ;
- fonction phatique où l'accent est mis sur le maintien du contact.
Exemples : « *Dites, vous m'écoutez ?* », « *Allo ?* »...
- fonction métalinguistique où le discours est centré sur le code : définir un concept, énoncer une règle de grammaire, reformuler une question... ;
- fonction poétique ou esthétique, pour le message en tant que tel, l'accent est mis sur le message pour son propre compte, fonction qui ne se cantonne pas à la poésie elle-même.

II. 3- La communication écrite

La communication écrite est une situation où l'émetteur est un scripteur et le récepteur est un lecteur. Pour une compréhension meilleure, il faut faire une comparaison entre la communication orale et la communication écrite :

La communication orale	La communication écrite
-Présence des locuteurs	-Absence de l'interlocuteur
-Une partie importante du sens est saisie par des mimiques, des gestes, des intonations...	-Utilisation du code verbal, uniquement dans sa forme graphique
-La situation de communication est immédiate ; plusieurs composantes sont implicite (espace, temps...)	-Explicitation de la totalité des éléments de référence du message.
-Changement de rôles des interlocuteurs à tout moment.	
-Possibilité de vérifier l'effet du message sur l'interlocuteur;	

III- L'écrit.

IV- La notion de texte :

La notion de texte est une notion clé de la didactique de l'écrit. En classe comme ailleurs, le texte demeure un indice sur lequel on mesure la maîtrise de l'écrit. Mais les difficultés que connaissent les apprenants dans les classes de FLE, aujourd'hui, nous pousse à réfléchir sur les causes de l'échec à lire et à produire des textes. Pour nous ces difficultés proviennent en premier lieu d'une difficulté à concevoir des programmes convenables aux notions, car dans de nombreux programme on se fixe comme objectifs finaux la production de différents types de textes. Cependant, les programmes des projets ne s'intéressent qu'à la lecture au la production de phrases simples. Les questions qui se posent sont donc : c'est quoi un texte ? C'est quoi une phrase ? Quel est le rapport entre la phrase et le texte ? Quel rapport existet-il entre texte et discours ?

Situation de départ :

Dans cinq minutes écrivez tout ce que vous voulez.

Observation attendue :

De nombreux étudiants écrivent des textes pour exprimer leurs idées.

Conclusion

Pour communiquer, on écrit des textes. Une phrase ne sert pas toujours à communiquer toute seule, elle fait partie d'un texte. Un texte est composé de plusieurs phrases, mais plusieurs phrases ne constituent pas forcément un texte. De ce fait, dans la vie courante, on produit du langage pour accomplie une action sociale (s'informer, informer, saluer...) non pas pour produire des phrases

Pourquoi ?

Pour répondre, il faut connaître les liens entre le texte et la phrase.

IV.1- Texte et phrase

Comme nous l'avons cité précédemment, la phrase est une unité qui contribue à la construction d'un texte et dans notre vie quotidienne, on communique en formant des textes à l'aide de phrases. La phrase est donc un moyen non pas un objectif de communication.

En linguistique textuelle, la phrase représente la plus grande unité d'analyse grammaticale elle ne peut pas être une unité pour analyser un texte. « ...une phrase est une forme linguistique indépendante, qui n'est pas incluse en vertu d'une quelconque construction grammaticale dans une quelconque forme linguistique plus grande. » (Lyons, 1970, cité par (Colleta, et al., 2012 p. 11)).

La linguistique textuelle considère le texte et la phrase comme des objets distincts, mais il y a des relations très solides qui lient les deux :

- La structure est au service du sens : soit dans la phrase soit dans le texte.

Exemples :

- Il est interdit de fumer dans cette salle. (message clair et saisi)
 - Salle cette dans fumer de interdit est il. (aucun sens)
 - Il est interdit dans cette salle. (Il manque quelque chose)
-
- Hier 16 novembre, a été publié le décret concernant l'interdiction de fumer dans les lieux publics. Il était attendu par la communauté médicale et certaines associations de malades. L'interdiction prendra acte le 1er février 2007. Elle s'étendra aux débits de boissons, casinos, cercles de jeu, débits de tabac, discothèques, hôtels et restaurants à compter du 1er janvier 2008. (message clair et saisi)
 - Elle s'étendra aux débits de boissons, casinos, cercles de jeu, débits de tabac, discothèques, hôtels et restaurants à compter du 1er janvier 2008. L'interdiction prendra acte le 1er février 2007. Il était attendu par la communauté médicale et certaines associations de malades. Hier 16 novembre, a été publié le décret concernant l'interdiction de fumer dans les lieux publics. (aucun sens) (Colleta, et al., 2012)
-

Si la structure de la phrase provient de la syntaxe et soumet aux règles de la grammaire normative, le texte tient sa structure d'éléments constituant les phrases :

- La référence du pronom : dans le court texte ci-avant, nous trouvons deux pronoms personnels (il, elle) jouant, du point de vue grammatical, les rôles de sujets dans deux phrases différentes. De point de vue du sens, ces deux pronoms ont des référents dans les phrases précédentes.

« Hier 16 novembre, a été publié le décret concernant l'interdiction de fumer dans les lieux publics ».



Il était attendu par la communauté médicale et certaines associations de malades.

L'interdiction prendra acte le 1er février 2007.

Elle s'étendra aux débits de boissons, casinos, cercles de jeu, débits de tabac, discothèques, hôtels et restaurants à compter du 1er janvier 2008. » (Colleta, et al., 2012)

- L'emploi du déterminant défini et indéfini : cet emploi est souvent appréhendé au niveau phrastique, c'est-à-dire, seulement pour distinguer entre nom générique et un nom spécifique (une maison, la maison). Cependant, il joue un rôle essentiel dans la structure du texte par rapport au caractère connu et inconnu du référent au moment de sa mise en discours.

Exemple :

- Dans un petit pays très lointain, vivait un jeune roi entouré de ses sujets. Très estimé de tout le peuple, celui-ci ne parvenait pourtant pas à prendre une épouse pour reine. C'est que le roi était d'une laideur repoussante. Bien qu'il fût riche et bon, les prétendantes possibles ne répondaient jamais à ses avances. (message clair)

-
- Dans *le* petit pays très lointain, vivait *le* jeune roi entouré de ses sujets. Très estimé de tout *un*peuple, celui-ci ne parvenait pourtant pas à prendre *l'*épouse pour reine. C'est qu'*un* roi était *de la*laideur repoussante. Bien qu'il fût riche et bon, *des* prétendantes possibles ne répondaient jamais à ses avances. (message flou)

- L'emploi des temps verbaux : la grammaire a donné des connaissances considérables sur l'emploi des temps verbaux, leurs modes, leurs valeurs et leurs aspects. Ces derniers paraissent très clairs dans les énoncés produits dans différentes situations, un temps qui n'est pas utilisé à sa place déforme ou rend non clair le message.

Exemples :

- Fernand, lui, ne comprit rien. Dantès était absent, c'était tout ce qu'il lui fallait. Qu'était-il devenu ? Il ne chercha point à le savoir. Seulement, pendant tout le répit que lui donnait son absence, il s'ingénia, partie à abuser Mercédès sur les motifs de cette absence, partie à méditer des plans d'émigration et d'enlèvement [...] ». (Alexandre Dumas « Le Comte de Monte-Cristo. Tome 1 ». Paris, GF Flammarion, p.147). (sens clair)

- Fernand, lui, ne comprend rien. Dantès est absent, *c'était* tout ce qu'il lui faut. Qu'est-il devenu ? Il ne *chercha* point à le savoir [...] (aucun sens)
- Fernand, lui, ne comprend rien. Dantès est absent, c'est tout ce qu'il lui faut. Qu'est-il devenu ? Il ne cherche point à le savoir. Seulement, pendant tout le répit que lui donne son absence, il s'ingénie, partie à abuser Mercédès sur les motifs de cette absence, partie à méditer des plans d'émigration et d'enlèvement. (aucun sens)

Pour conclure , on peut dire qu'*entre la phrase et le texte, il y a un peu la même différence qu'entre le mot et la phrase, puisqu'on a affaire à des unités linguistiques de niveaux différents. Pourtant les relations sont étroites entre les deux types d'unités. En conséquence, il n'y a pas d'un côté une grammaire de la phrase et de l'autre une grammaire du texte, car ce sont les mêmes faits de langue qui peuvent être appréhendés tantôt du point de vue de leur structure, fonction ou sens dans la phrase, tantôt du point de vue de leur rôle textuel.* (Colleta, et al., 2012 p. 14)

IV.2- Texte et discours

Dans les acceptions courantes, on considère un texte un objet écrit, tandis que le discours est considéré comme un produit oral. Cette acception est confirmée notamment dans les dictionnaires de langue et les dictionnaires en ligne.

Exemples :

- « Texte : Ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, une œuvre écrite : Respecter scrupuleusement le texte original. . Œuvre ou partie d'œuvre littéraire : Choix de textes du XVII^e siècle.
. Tout écrit considéré dans son aspect de rédaction : Prévoir un court texte d'introduction.
. Partie de la page où les mots sont imprimés, par opposition à la marge ou aux illustrations : Il y a trop de texte, il faut plus de dessins.
. Sujet d'un devoir : Je vais vous lire le texte de la dissertation.
. Teneur exacte d'une loi ; la loi elle-même.
. Œuvre littéraire considérée dans son organisation et dans l'ensemble de ses déterminations biographiques, imaginaires, sociologiques,
etc. (Larousse/dictionnaires, 2018)
- « Discours : Développement oratoire, sur un sujet déterminé, dit en public, et en particulier lors d'une occasion solennelle, par un orateur ; allocution : Discours de bienvenue.

- . Propos tenus par quelqu'un, en général longs : Je me demande à qui s'adresse ton discours.
 - . Péjoratif. Développement lassant et inutile ; vaines paroles : Un bon exemple vaut mieux que de longs discours ».
- (Larousse/dictionnaires, 2018)

Cette acception qui oppose le texte écrit et discours oral a plusieurs inconvénients, car, en premier lieu, le discours qu'on connaît (discours politiques, discours juridique, discours scientifique...) dépasse le cadre de l'oral et on le trouve souvent présenté à l'écrit dans des ouvrages, dans des articles, sur les pages web...

En deuxième lieu, les caractéristiques d'un texte ne s'appliquent pas seulement à l'écrit, mais à l'oral aussi. Patrick Charaudeau (1992) le confirme dans sa définition de la notion : « *Le texte est la manifestation matérielle (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le Projet de parole d'un locuteur donné.* » (Charaudeau, cité par (Colleta, et al., 2012 p. 14)).

Cette définition confirme que le texte est de nature plurisémiotique. C'est ce que confirment Charaudeau et Maingueneau (2002) dans *Le Dictionnaire de l'analyse du discours* :

« Opposer *texte écrit* et *discours oral* [...] dissimule le fait qu'un texte est, la plupart du temps, *plurisémiotique*. Une recette de cuisine, un placard publicitaire ou un article de journal, un discours politique, un cours universitaire ou une conversation, ne comportent pas que des signes verbaux, ils sont également faits de gestes, d'intonations et d'images (photographies et photogrammes, dessins et infographies). » (Charaudeau et Maingueneau, cités par (Colleta, et al., 2012 p. 15)).

L'opposition discours oral et texte écrit finit par retrouver une sortie scientifique par Denis Slatka (1975), même si elle est un peu ancienne mais elle est largement admise par les linguistes. L'auteur résume la relation entre les deux notions en une double équation qui se résume comme suit :

Discours = Texte + Conditions de productions.
 Texte = Discours – Conditions de productions.

IV.3- Définition du texte :

Jean-Marc Colleta et Gaëlle Karcher ont fait une sélection de définitions de la notion de texte à partir de plusieurs ouvrages de linguistique textuelle et d'analyse de discours :

a) « Nous appelons TEXTE l'énoncé linéaire qui est compris entre deux interruptions remarquables de la communication et qui va des organes de la parole ou de l'écriture de l'émetteur aux organes de l'audition ou de la vue du récepteur. Ce disant, nous ne comptons pas comme interruption de la communication le simple changement de locuteur en cours d'échange. Un dialogue est aussi un texte au sens de la linguistique textuelle. » (Weinrich, 1989, p.24).

(b) « Le texte est la *manifestation matérielle* (verbale, gestuelle, iconique, etc.) de la mise en scène d'un acte de communication, dans une situation donnée, pour servir le Projet de parole d'un locuteur donné. » (Charaudeau, 1992, p. 645).

(c) « Texte : objet empirique de l'analyse du discours, ensemble suivi (cohésif et cohérent) d'énoncés qui constituent un propos (écrit ou oral). » (Sarfati, 1997, p.16).

(d) « LE TEXTE comme objet abstrait est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités [...] au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. [...] LES TEXTES comme objet concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est par excellence, l'unité de l'interaction humaine. » (Adam, 1999, p.40).

(e) « Un texte est une suite d'énoncés oraux ou écrits posés par leur producteur – et destinés à être reconnus par leur(s) destinataire(s) – comme un ensemble cohérent progressant vers une fin et parvenant à constituer une complétude de sens. » (Barberis, 2001, p.349).

(f) « Le mot *texte* est emprunté au latin *textus*, participe passé de *texere* : ce qui est tramé, tissé, d'où entrelacement, tissu, contexture, [...] pour qu'il y ait texte, il faut qu'il y ait de sa part {l'énonciateur} projet de mise en texte. » (Detrie, 2010, p.20).

(g) « La métaphore du texte comme *tissu* rassemblant des éléments hétérogènes, mais convergents [...] ne saurait faire oublier que le texte n'est pas qu'une structure close (*textus*) : c'est aussi, ainsi que le disait Quintilien, un espace ouvert (*textum*) vers l'amont des textes antérieurs ou l'aval des interprétations. » (Rabatel, 2010, p.177).

Après avoir étudié les définitions précédentes les auteurs ont conclu que *le texte peut se définir comme un objet langagier qui peut se présenter sous deux formes : dialoguée (a) et monologuée (b, c, d, e, f, g), et dans les deux modalités de l'oral et de l'écrit (a, b, c, e). Sous sa forme monologuée, il matérialise un acte de communication (b, d) et se présente comme un ensemble complet, organisé et cohérent d'énoncés (c, d, e) produit par un locuteur-scripteur à destination d'un interlocuteur-lecteur (a, b, e, g) pour servir un projet de communication (b, e, f).*

IV.4- Notions relatives au texte

Pour étudier un texte en classe ou l'analyser linguistiquement, il y a des éléments qui lui sont indissociables.

1- Contexte : il ya deux types de contextes :

- contexte situationnel : les circonstances physiques et sociales, les participants, les activités (langagières et autres) dans lesquelles ils sont

engagés, les instruments sémiotiques (langue, variété sociolinguistique, gestualité, etc.) qu'ils mobilisent pour communiquer, et le genre de discours produit. D'autres éléments sont moins directement accessibles mais peuvent être inférés à partir des comportements des participants dans la situation : les objectifs qu'ils poursuivent, les normes sociales et règles en matière de communication qui sont à l'horizon de leur interaction. Les mêmes entrées peuvent être utilisées pour analyser le contexte d'un texte écrit, à cette différence près que la communication écrite ne repose pas sur la coprésence physique du scripteur et du ou des lecteur(s), et qu'il convient de décrire le circuit de communication (épistolaire, numérique, journalistique, éditorial, etc.) dans lequel prend place le texte.

- contexte épistémique ou cognitif: en pragmatique, le contexte, c'est aussi l'ensemble des connaissances, croyances, attentes et intentions (partagées ou non) des partenaires, en bref, tout ce que le locuteur-scripteur et l'interlocuteur-lecteur présument au cours de la communication (Armengaud, 1985 ; Moeschler et Reboul, 1994)

2- cotexte : c'est l'entourage linguistique en amont et en aval d'une unité textuelle. Ainsi, dans l'extrait de texte écrit ci-dessous, le contexte de la seconde phrase (soulignée) serait formé de la phrase qui la précède et des deux qui la suivent :

« Hier 16 novembre, a été publié le décret concernant l'interdiction de fumer dans les lieux publics. Il était attendu par la communauté médicale et certaines associations de malades. L'interdiction prendra acte le 1er février 2007. Elle s'étendra aux débits de boissons, casinos, cercles de jeu, débits de tabac, discothèques, hôtels et restaurants à compter du 1^{er} janvier 2008 ».

3- le paratexte: à l'écrit, il est formé de la ponctuation et des marques sémiographiques (changements de police, alinéa et retrait de paragraphe, bordures et autres caractéristiques de mise en page du texte, auquel il faut ajouter les notes de bas de page et les didascalies dans le texte de théâtre)

4- le péri-texte : il est composé des éléments (illustrations visuelles sur un support écrit, sonores ou audiovisuelles sur un support numérique) qui accompagnent le texte.

IV.5- Les types de texte

La typologie textuelle adoptée en classe est liée essentiellement au texte monologué écrit. Loin de toute entrée structurale, la linguistique textuelle moderne est arrivée à adopter une typologie à entrée cognitive et pragmatique et cela en s'appuyant sur les travaux de Werlich (1975) et Brewer (1980). Cette typologie se résume dans les points suivants :

- 1- un texte informatif : répond à la question « quoi de neuf ? ».
- 2- Un texte narratif : répond à la question « que s'est-il passé ? » ou à la consigne « raconte-moi une histoire »
- 3- Un texte descriptif : répond à la question « comment est-ce ? » ou « comment ça marche ? »
- 4- Un texte explicatif : répond à la question « pourquoi ? »
- 5- Un texte prescriptif : répond à la question « comment faire ? »
- 6- Un texte argumentatif : répond à la question « quel est le point de vue de l'auteur ? »

V- La lecture :

Définitions :

Contrairement aux définitions traditionnelles ou celles qu'on trouve souvent dans les dictionnaires de langue, la lecture se définit, actuellement, en relation avec la construction du sens. Donc, lire c'est comprendre un écrit.

« lire, c'est traiter avec les yeux un langage fait pour les yeux.

Lire, c'est donner directement du sens à l'écrit, c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni de déchiffrement ni de l'oralisation.

Lire, c'est questionner l'écrit à partir d'une attente réelle dans une vraie situation de vie.

Lire, c'est lire de vrais écrits (des noms de rues, un livre, une affiche, un journal) au moment où on a vraiment besoin » (Man-De Vriendt, 2000, p. 240)

Dans une définition assez récente, Marie Gausssel l'a défini comme :

La capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit (Gausssel, 2015, p. 2).

Les situations de la vie quotidienne des personnes confirment ces deux définitions. En effet, si on veut acheter quoi que ce soit, on doit lire les enseignes des magasins (acheter du pain, des vêtements, des fruits...). Si on est en route, on lit les panneaux pour s'informer. La lecture est dans tous les cas loin des conceptions traditionnelles qui classent de meilleurs lecteurs les personnes qui parcourent vite ou articulent bien un texte. V.1- Les stades d'acquisition de l'écrit :

En tant qu'acteur social, chaque enfant vit des situations spontanées dans son environnement qui lui permettent d'avoir un contact avec de différents écrits. Il acquiert plusieurs mots dans leur globalité et qui vont lui servir de base dans son apprentissage plus tard. « *Lorsque l'enfant va apprendre à lire, il va au départ utiliser les connaissances qui sont à sa disposition, puis diversifier progressivement ces modes de reconnaissance du mot* » (Jamet, 1997, p. 57). Pour décrire ces étapes suivies par un enfant pour acquérir la lecture, Uta Frith (1985) a proposé trois principaux stades :

- Stade logographique (de 3 à 6 ans) : dans ce stade, l'enfant s'appuie sur des indices perceptifs pour reconnaître les mots et les prononcer.

- Stade alphabétique (de 6 à 7 ans) : dans ce stade l'enfant s'attache à repérer les correspondances phonie/graphie.
- Stade Orthographique (à partir de 7 ans) : à ce stade l'enfant devient capable à constituer un lexique orthographique qui lui permet de reconnaître les mots. C'est-à-dire, il va recourir au codage orthographique pour pouvoir identifier les mots. V.2- Les méthodes d'enseignement-apprentissage de la lecture :

La spécificité de l'écrit comme une forme non naturelle du langage humain nécessite un enseignement formel et explicite qui doit suivre des étapes pour doter les apprenants d'outils nécessaires. Pour ce faire, il existe trois principales méthodes :

V.2.1 -La méthode synthétique

Cette méthode est appelée également méthode syllabique et parfois phonétique. On parle aussi de méthode phonique, de méthode phonographique, de méthode syllabique (Chauvau, 2013). Elle remonte à l'antiquité (Grèce antique). Elle consiste à aller des éléments plus simples (lettres et sons) vers d'autres plus complexes (mots syllabes). Une fois ces éléments de base sont maîtrisés, l'apprenant passe à la lecture des phrases puis à la lecture des textes.

L'apprentissage avec cette méthode passe par quatre stades (Mialaret, 1966),

- A- L'acquisition des lettres
- B- Le stade de la syllabe
- C- La lecture des mots
- D- La lecture des phrases

Inconvénients :

- Apprentissage des signes sans les comprendre.
- Perte du goût de la lecture.
- Enseignement collectif qui obligeant tous les élèves à avancer en même temps selon un rythme monotone.
-

V.2.2- La méthode analytique (globale)

Cette méthode est appelée aussi *méthode globale*. C'est au début du XX^{ème} siècle que le monde a connu son émergence. Contrairement à la méthode synthétique, dans le cadre d'une méthode analytique, l'apprenant part du complexe au simple ; c'est-à-dire, la lecture se fait par la reconnaissance d'un mot tout entier et non par le code de l'écrit. On y commence par le sens, l'identification du mot dans sa globalité et la lettre ne vient qu'à la fin (Mialaret, 1966, p. 15) .

Au début, cette méthode est utilisée pour l'apprentissage des langues basées sur des idéogrammes, comme le Chinois. Mais, au début des années 1980, elle est adaptée par Jean Foucambert et Evelyne Charmeux pour l'apprentissage du Français. Elle consiste à utiliser d'une façon directe des mots entiers, simples et familiers, voire des phrases entières.

L'apprentissage y passe aussi par des stades (Mialaret, 1966) :

- A - Stade de la préparation des acquisitions globales
- B - Stade des acquisitions globales proprement dites
- C - Première exploitation des acquisitions globales
- D - Stade de l'analyse et du déchiffrage

Comme la méthode précédente, la méthode analytique a aussi des inconvénients parmi lesquels, elle ne permet pas aux apprenants d'évoluer en même temps pour des raisons psychologiques et cognitives.

V.2.3 - La méthode mixte

Elle est appelée aussi la méthode semi globale. C'est une méthode qui combine les avantages des deux méthodes précédentes (la méthode analytique, la méthode synthétique). Elle va de la lecture de la phrase ou du mot acquis dans une séance de langage (mots et phrases appris par cœur) à l'analyse des éléments à étudier (extractions des sons et des lettres) , et puis arrivant à faire un montage de syllabes à partir des lettres qui sont déjà connues.

L'avantage de cette méthode est ce qu'elle donne à l'apprenant les outils nécessaires pour aborder un texte, agir d'une manière globale face aux mots connus et de manière synthétique avec les mots nouvellement rencontrés. L'inconvénient est que cette méthode mixte est

considérée comme une méthode analytique parce qu'elle va du texte à la lettre et qu'elle aborde la lecture par les phonèmes auxquels elle fait correspondre les différents graphèmes.

Des chercheurs tels Mialaret (1966), Coranire (1999) estiment que cette méthode crée des problèmes psycholinguistiques tels que la dyslexie et la dysorthographe, chez les apprenants. D'autres estiment que c'est une méthode qui réclame constamment la participation de l'apprenant et marque sa présence effective à la leçon. C'est aussi une méthode vivante et active fondée sur l'observation et l'action.

V.3- Les modèles de lecture

Situation de départ :

Lisez les énoncés suivants :

- 1- Pédagogie s'appuyant sur les connaissances scientifiques acquises en psychologie de l'enfant

Quelle information avez-vous acquise ?

- 2- Psychopédagogie

La notion est définie comme pédagogie s'appuyant sur les connaissances scientifiques acquises en psychologie de l'enfant (Larousse, 2017) Quelle information avez-vous acquise ?

Dans le premier cas, il n'y a aucun indice paratextuel, vous avez lu en associant des lettres à des sons, la compréhension dans ce cas est très difficile et suit un processus très long.

Dans le deuxième cas, il y a le titre et la source qui permettent d'émettre des hypothèses, puis les confirmer en balayant l'énoncé.

Pour résumer, on peut dire que dans les deux situations la lecture est fait avec deux modèles différents. Dans la première situation, il s'agit du modèle du bas vers le haut et dans la deuxième situation, il s'agit du modèle du haut vers le bas. Dans ce suit, nous allons expliquer ces notions :

V.3.1 - les modèles du bas vers le haut

Connus de leur nom en Anglais « bottom-up ». Ils ont comme principe de base la construction du sens d'un texte à partir de l'encodage d'unités de base, c'est-à-dire le lecteur doit passer par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, arrivant enfin à lire une phrase. On comprend de ça que la compréhension vient en deuxième position.

Joëlle Lucas (2007) a démontré que ces modèles englobent les méthodes synthétiques (syllabiques). Leurs principes sont les suivants :

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral ; L'élément simple de la langue est la lettre : on part du simple pour aller vers le complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer : associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à étudier. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans établir aucun lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle. (Lucas, Joelle, 2007)

V.3.2 - Les modèles du haut vers le bas

En Anglais, on les appelle les modèles « top down ». Ils se basent sur la construction du sens. Dans un modèle pareil, le sens du texte commence à se construire au début de la lecture à partir de formulation d'une hypothèse. Cette hypothèse formulée à partir des connaissances antérieures du lecteur et des indices visibles du texte va être omniprésente lors de la lecture par une vérification constante, c'est-à-dire, il y a d'abord une anticipation de la part du lecteur, suivie d'une vérification puis d'une confirmation d'une hypothèse après une lecture silencieuse.

Goodman est l'un des théoriciens les plus connus en lecture qui a élaboré un modèle du bon lecteur appartenant à cette catégorie, affirme que « *La lecture est un jeu d'essais et*

d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses ..."(cité par (Lucas, Joelle, 2007).

Ce type de modèle est souvent critiqué par de nombreux spécialistes à cause de sa concentration sur les connaissances du lecteur en négligeant d'autres systèmes mis en œuvre dans l'activité de compréhension de l'écrit.

V.3.3 - Les modèles interactifs : interaction entre le lecteur et le texte

Ce type de modèles de lecture se base sur l'idée que le texte est porteur d'informations nouvelles et que le lecteur a un bagage de connaissances qu'il met en service quand il lit. Selon Giasson et Thériault (1983), « *les modèles interactifs décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique)* » (cité par (Lucas, Joelle, 2007). Le lecteur adopte donc différentes stratégies de lecture selon la situation. Nous concluons, donc, que ce type de modèles englobe les deux types précédents.

Le type ascendant « du bas vers le haut » domine lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante et le type descendant "du haut vers le bas" domine lorsque le contexte permet l'anticipation. Cette anticipation n'est possible que si le lecteur a les connaissances requises pour comprendre le texte présenté. Pour ce faire le sujet traité ne doit pas être totalement inconnu du lecteur. De plus, ce texte doit être un texte authentique qui permet l'utilisation du contexte par opposition à des textes construits à partir de phrases isolées.

Pour comprendre un texte dans le cadre d'un modèle interactif, le lecteur doit utiliser des connaissances du monde et des connaissances linguistiques en interaction avec les informations du texte.

V.4- Méthode/Modèle

Il faut noter ici, que les deux notions de méthode d'enseignement-apprentissage de lecture et de modèle de lecture, sont carrément différentes. La première notion concerne la manière avec laquelle on commence à apprendre ou faire apprendre la lecture, cependant la deuxième concerne les lecteurs accomplis, c'est-à-dire ceux qui ont déjà appris la lecture et abordent des écrits.

VI- La compréhension en lecture :

la compréhension est définie comme « *l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance* ». Ils ajoutent que « *Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification* ». (Adam et Bruce (1985) citées et traduits par (Giasson, 1990 p. 9))

Evolution de la conception de la compréhension en lecture :

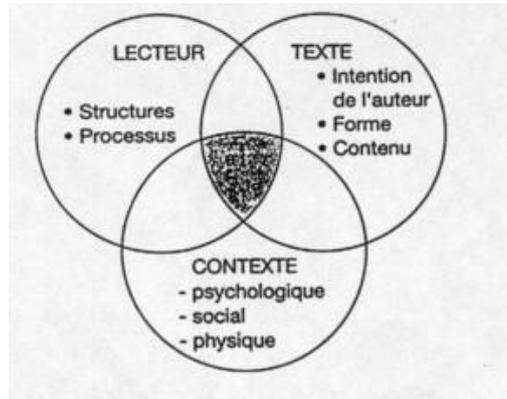
Le tableau suivant résume les différences entre la conception traditionnelle et la conception contemporaine de la compréhension en lecture telle qu'elle sont présentées par Joceline Giasson dans son livre *la compréhension en lecture*

Conception traditionnelle :	Conception plus contemporaine
<p>1. Activité de lecture = liste séquentielle d'habiletés à enseigner de façon hiérarchique (l'une après l'autre)</p> <p>→ maîtriser ces habiletés séparément = maîtriser la lecture</p> <p>Par exemple, savoir parcourir un texte à haute voix avec un rythme rapide signifie savoir lire.</p> <p>Lecture = mosaïque d'habiletés isolées</p>	<p>1. Modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés :</p> <p>→ Lecture = processus holistique et unitaire ; suppose interaction entre ces habiletés</p> <p>(une habileté de lecture séparée de son contexte perd une partie de sa signification)</p> <p>Métaphores</p>
<p>2. Le sens est dans le texte → rôle du lecteur = pêcher ce sens et le transposer dans sa mémoire.</p> <p>→ lire = comprendre ce que l'auteur a écrit sans aucune liberté d'interprétation.</p>	<p>- du vélo : pour aller à vélo, il faut faire plusieurs actions en même temps.</p> <p>- de l'orchestre symphonique : chaque musicien a un partition à jouer, l'ensemble de ces partitions jouées en même temps produit une mélodie qu'on apprécie.</p> <p>2. Création du sens par le lecteur qui se sert</p> <p>- du texte</p> <p>- de ses connaissances - de son intention de lecture.</p> <p>créer le sens ≠ comprendre n'importe quoi</p> <p>Suite métaphore orchestre symphonique</p>

VI.1- Le modèle contemporain de compréhension en lecture :

Ce modèle présente la lecture comme un processus interactif entre trois composantes : lecteur, texte et contexte. Jocelyne Giasson (1990) en s'appuyant sur les études de Deschênes (1986) a présenté ce modèle dans le schéma suivant:

Figure VI.1 : Modèle contemporain de compréhension en lecture (Giasson, 1990, p. 7)



- La variable lecteur de ce modèle interactif comprend les connaissances et les attitudes du lecteur ainsi que les habiletés qu'il met en œuvre (Processus). C'est le maillon fort de ce modèle. Dans le schéma suivant Giasson résume ses composantes :

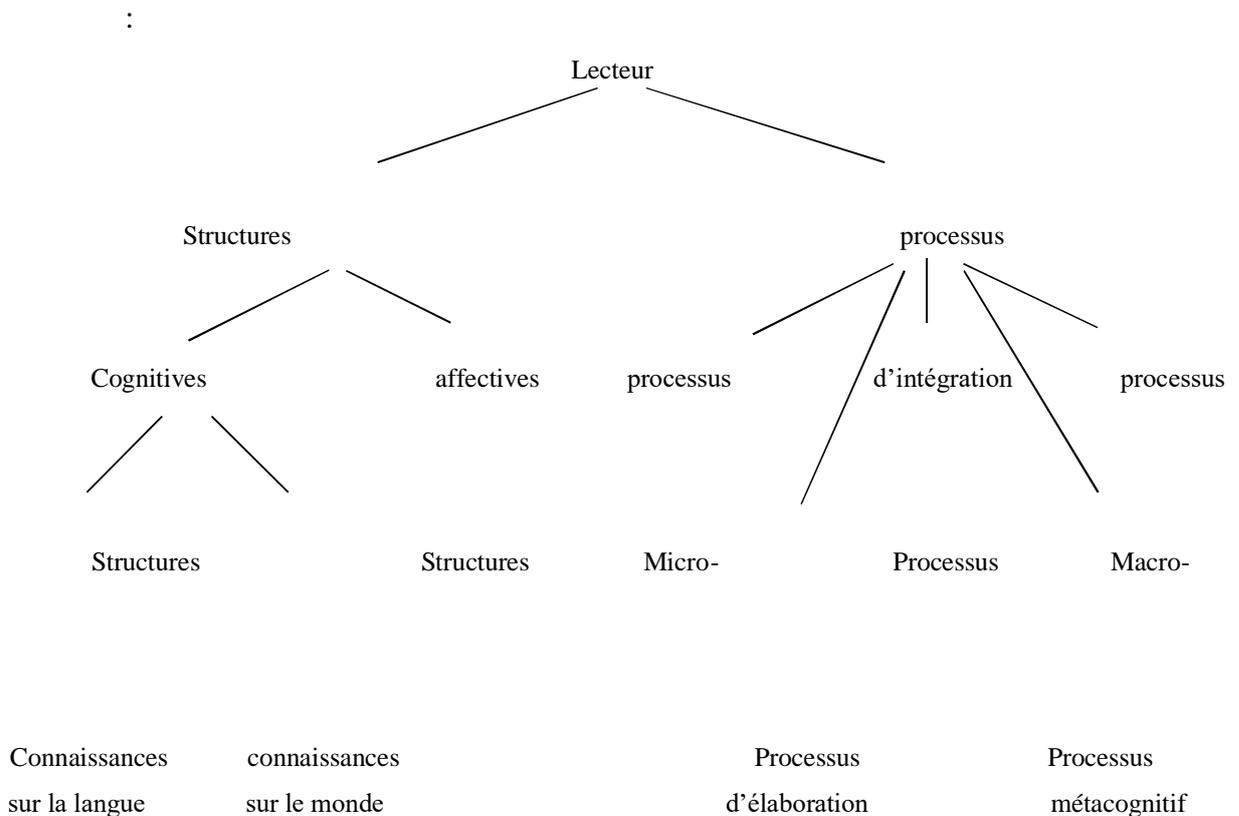
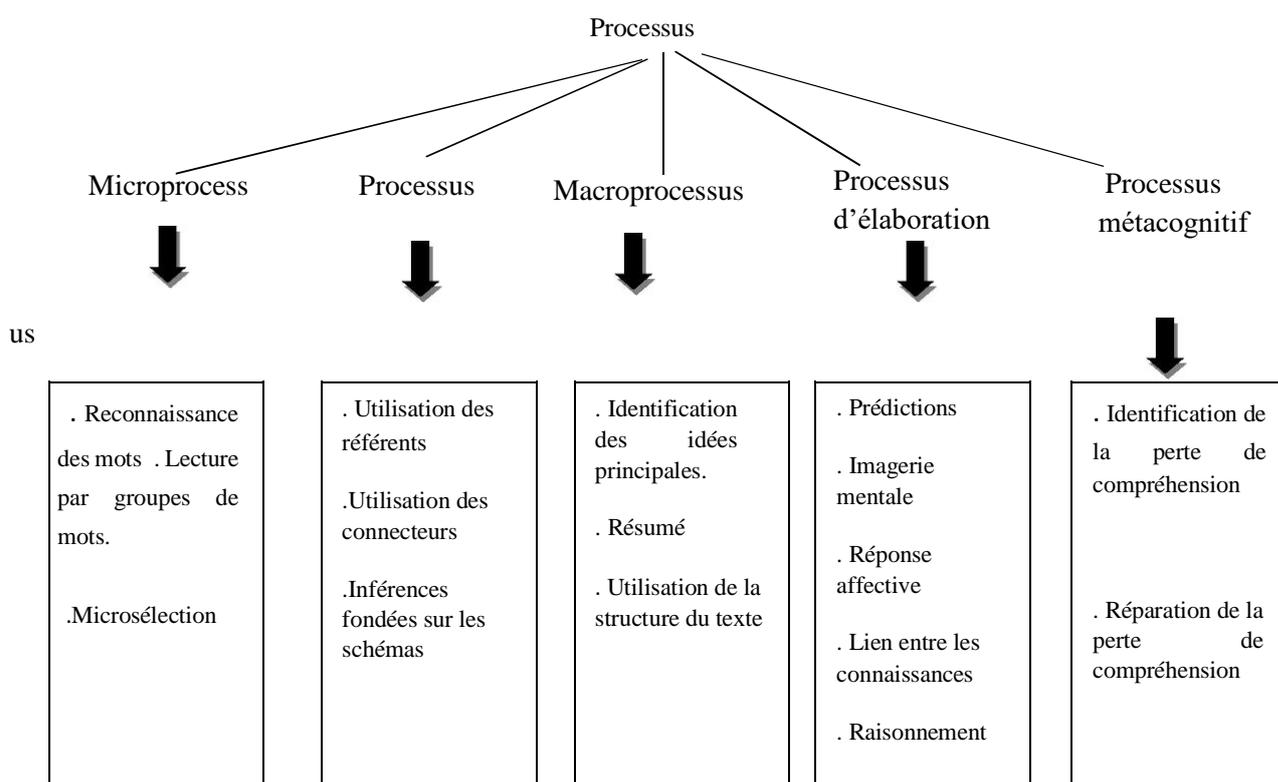


Figure VI.2 : les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990, p. 9)

Les structures cognitives sont l'ensemble des connaissances sur la langue (code, lexique, grammaire et pragmatique) et les connaissances sur le monde (ce que la personne acquiert dans son environnement).

Les processus, c'est l'ensemble des actions que fait le cerveau pendant la lecture. Ce sont des actions qui se font simultanément. Giasson les résume dans le schéma suivant :

Figure VI.3 : les processus de lecture et leurs composantes (Giasson, 1990, p. 16)



- La variable texte comporte le matériel à lire, l'intention du lecteur, la structure du texte et son contenu.
- Le contexte, c'est l'ensemble des éléments qui influent sur la compréhension (contexte psychologique, contexte social, contexte physique).

V.2- La lecture en langue étrangère

La situation de lecture en langue maternelle est toujours différente de celle en langue maternelle. Dans une langue maternelle, le déchiffrage, la reconnaissance des mots et stratégies d'accès au sens sont des actions que le lecteur fait machinalement. Cependant, dans une langue étrangère, la tâche est assez difficile. Dans les points suivants, nous résumons ses caractéristiques

V.2.1- Les spécificités de la lecture en langue étrangère

- Un rythme lent : des spécialistes en la matière ont constaté, après des comparaisons des lecteurs en langue maternelle et des lecteurs en langue seconde, que ces derniers font des fixations d'une plus grande durée et marquent de nombreux retours en arrière. D'autres expériences ont montrés également qu' « *un lecteur en langue seconde a une tendance de subvocaliser très fréquemment, surtout s'il a des difficultés à comprendre ce qu'il lit* » (Hatch (1974), cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 47). Ces trois éléments cités sont les principaux responsables à réduire la vitesse de lecture.

Lecture linéaire et fragmentaire : au cours de l'acte de lire, un lecteur en langue étrangère fait beaucoup d'efforts pour reconnaître les graphèmes, ce qui le mène à lire lettre par lettre. Suite à ses efforts, les informations arrivent à la mémoire à court terme sous forme de fragments isolés. Cette dernière n'arrive pas à faire son rôle comme il faut comme, par exemple, l'établissement des relations entre les mots.

VI.2.2 - Les sources de difficultés

VI.2.2.1- Difficultés liés au lecteur

- Des connaissances linguistiques limitées

Les lecteurs en langue étrangère éprouvent souvent des difficultés en la matière. Des expériences menées à ce propos ont montré que ces difficultés proviennent en premier lieu d'une connaissance male des traits syntaxiques de la langue cible. En deuxième lieu, le vocabulaire restreint peut limiter la capacité de comprendre un texte. En plus de ça, les lecteurs qui sont moins sensibles de contraintes orthographiques recourent, souvent, à des redondances et des retours en arrière, ce qui contribue à ralentir la vitesse de lecture et influence négativement la compréhension.

- Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat

Le lecteur en langue étrangère est souvent malhabile. Il ne peut pas mettre en œuvre certaines stratégies qui pourraient l'aider à dépasser certaines difficultés. On vise ici par stratégies, les démarches mises en œuvre pour appréhender le sens d'un texte. Les pédagogues, actuellement accordent une très grande importance à l'enseignement des stratégies de lecture pour aider notamment les apprenants d'une langue étrangère à dépasser leurs difficultés.

- Une lecture accompagnée d'inquiétude

Les facteurs psychologiques viennent aussi en source de quelques difficultés de lecture en langue étrangère. L'apprenant y se trouve dans un état d'inquiétude et de manque de confiance.

Cet état est expliqué par une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension en lecture et par un manque de bagage linguistique (Grammaire, vocabulaire, orthographe).

VI.2.2.2- Difficultés liées au texte :

Les difficultés de lecture liées au texte s'organisent en 3 principaux critères :

- La forme du texte : son contexte et sa longueur
- Langue utilisée : ce critère dépend à : une complexité syntaxique, une complexité sémantique et une complexité textuelle
- Informations données : type et nombre d'informations données dans un texte.

VI.3- Comment lire un texte en langue étrangère ?

A partir des connaissances citées ci-dessus, la lecture est un acte complexe. Il ne s'agit plus de maîtriser quelques connaissances d'une manière séparée, mais de faire interagir toutes les connaissances avec le texte en prenant en considération le contexte. Dans les classes de langue d'aujourd'hui, nous remarquons des élèves qui maîtrisent beaucoup d'outils mais qu'ils ne savent pas lire. En revanche, il existe une catégorie qui sait lire ou sait se débrouiller en lecture malgré sa méconnaissance de beaucoup d'outils (pauvreté lexicale par exemple).

C'est le point qui incite à revoir sur la manière d'enseigner la lecture notamment en langue étrangère.

Il est tout à fait évident que chaque texte ait un degré de difficulté qui diffère d'un texte à un autre selon son type et selon des critères (Critères cités ci-dessus). Ce qui marque les classes de langues actuellement, une sous-estimation claire du degré de difficulté de textes authentiques proposés. Notant que la mission de l'école est de former un lecteur autonome

et comme les textes sont proposés par la tutelle dans les manuels scolaires, la mission de l'enseignant de FLE devrait, donc, se centrer sur un enseignement des stratégies de lecture. Aline GOHARD-RADENKOVIC (1995) a relevé trois stratégies principales dont les enseignants doivent bien choisir les tâches pour les travailler en classe:

. La lecture globale : C'est une stratégie qui permet une vision globale du texte ou une conception générale sur son contenu à travers l'observation des éléments suivants : Le paratexte, la longueur du document les titres, les choix graphiques, la source (auteur, date, lieu...), le genre du document. Cette étape est très importante car elle permet au lecteur d'émettre des hypothèses en reliant ces éléments avec ses connaissances antérieures. Surgissant alors plusieurs schèmes¹ possibles, c'est-à-dire plusieurs interprétations (Cornaire, 1999, p24).

. La lecture en diagonale : C'est une stratégie qui consiste à dégager les grandes lignes en agissant ainsi:

- Identifier les structures et les éléments connus en y dirigeant ses regards pour saisir globalement l'idée principale du texte;
- Eviter de s'arrêter sur des mots ou structures inconnues ou complexes.

Cette étape permet d'appliquer le principe d'aller du connu vers l'inconnu et puis surmonter ses difficultés liées essentiellement à la complexité lexicale. Elle permet également de d'infirmer des hypothèses et de confirmer d'autres, ce qui limite le champ et permet de mobiliser les connaissances exactes avec lesquels le texte s'aborde.

La lecture sélective ou « repérage »: C'est une stratégie permettant de se servir du texte en repérant et en soulignant les éléments suivants:

- les marqueurs linguistiques indiquant l'articulation visible du texte (les connecteurs)
- les mots-clés exprimant l'idée directrice du texte ;
- les passages significatifs qui développent les idées principales du texte en éliminant les exemples illustratifs, les énumérations, les répétitions...

Cette étape permet de sélectionner l'information qu'il faut et selon le besoin.

¹ Selon la théorie des schèmes, la compréhension d'un texte est un processus interactif entre le lecteur et le texte. Pour comprendre un texte, le lecteur sélectionne les schèmes qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci. EXP, le mot restaurant dans une phrase fait rappeler au lecteur toutes ses connaissances qu'il a sur le restaurant (types de restaurants, actions, lieux...)

Dans le sillage de ce qui précède, nous pouvons dire que la question, maintenant, concernant les enseignants en premier lieu, car il est, selon Giasson (1992), il est nécessaire de planifier ses leçons et de proposer les consignes qu'il faut d'une manière active, et non pas d'une manière rigide. L'enseignant doit placer l'apprenant dans une situation de lecture signifiante, et pour ce faire, il ne faut pas découper l'habileté à acquérir en sous-habilités. Il doit assurer un maximum de soutien au point de départ et le diminuer en observant la progression de ses apprenants. Tout le travail de l'enseignant, donc, vise à développer chez l'apprenant les habiletés qui ne peuvent pas être réalisées sans enseignement stratégique. Ainsi, les stratégies rendent le lecteur autonome et développent chez lui les habiletés permettant de se débrouiller dans différents contextes face aux différents types de textes, quel que soit leur degré de difficulté.

VI.3- Exploiter un texte en FLE (didactiser un texte)

La didactisation (la transposition didactique), ici, ne vise pas le choix du texte et sa place du programme, mais elle vise la manière de préparer des tâches et activités permettant de l'enseigner en classe. Donc, pour exploiter un document écrit en classe

- Préparer l'entrée en lecture (phase de prélecture).

- Organiser différentes lectures pour passer de la compréhension globale à la compréhension détaillée (phase de lecture).
- Articuler écriture et lecture (phase d'après-lecture).
- Pour concevoir des activités de compréhension écrite
 - Varier les types d'exercices.
 - Veiller aux questions pertinentes de compréhension.
 - Soigner la rédaction des consignes.
- Concevoir des activités de compréhension écrite :
- Types d'exercices en compréhension écrite
- C'est le type de texte qui va déterminer le choix des activités mais c'est à l'enseignant de varier les types d'exercices et les modalités de travail :
 - des questionnaires à choix multiples (QCM) ;
 - des questionnaires vrai/faux/on ne sait pas ;
 - des tableaux à compléter ;
 - des exercices de classement ;
 - des exercices d'appariement (associer une réponse donnée à un énoncé donné) ;

- des questions ouvertes ;
- des questions fermées avec justification ;
- des textes lacunaires (ou textes à trous) ;
- des exercices de reconstitution (remettre en ordre les paragraphes d'un texte).

VI.4- Exploiter un texte littéraire en FLE :

Préparer la lecture du texte littéraire

- Assurer la mise en contexte culturelle.
- Sensibiliser à l'intertextualité en jeu.
- Anticiper le contenu.

Concevoir des activités pertinentes de compréhension

- Poser clairement des questions de compréhension globale pour vérifier que la situation a été comprise.
- Préparer des notes de vocabulaire pour éviter les malentendus culturels.
- Imaginer des jeux de lecture pour donner sens au texte.

Interroger les spécificités du texte littéraire

- Repérer quelques procédés d'écriture significatifs.
- Poser des questions d'analyse simples pour aider l'apprenant à faire le lien entre procédés d'écriture et effet produit sur le lecteur.

VII- Ecrire un texte en FLE :

Écrire dans une langue maternelle (LM) ou une langue étrangère (LE) signifie aussi écrire dans un contexte pour communiquer. Cependant, Faire écrire en classe n'est pas facile. De nombreux apprenants notamment dans une classe de langue étrangère continuent à éprouver des difficultés de s'exprimer à l'écrit.

VII.1- Etat des lieux :

- La production écrite a été souvent considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique ;
- L'enseignement de règles de grammaire et (syntaxe, orthographe, conjugaison) venait toujours avant le reste ;
- L'enseignement du lexique était toujours décontextualisé ; ○ Les situations d'écriture étaient isolées et rigides.

Cela menait à une production très guidée voire stricte ; Comment

les choses ont changé ?

- L'approche cognitive a contribué à redonner à l'écrit sa place dans l'apprentissage d'une LE notamment avec l'introduction de l'Approche Communicative (AC). Avec l'AC la mentalité a changé ; ○ Enseigner l'écrit ne consiste plus à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique;
- Selon Sophie Moirand (1979), « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. » (je souligne).
- Il s'agit surtout de faire écrire des textes dans des conditions plus authentiques ; ○ De comparer ces textes à des textes de référence ; ○ De se munir de grilles pour pouvoir les évaluer au mieux ;
- Il faut se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire.

VII.1- Modèles de production écrite

VII.1.1- Le modèle linéaire

Conçu par Rohmer (1965), qui a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Ce modèle consiste en 3 étapes:

- La préécriture;
- L'écriture;
- La réécriture

VII.1.2- Le modèle de Hayes et Flower (1980):

- L'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite;
- S'intéresse à une démarche de résolution de problèmes (le contexte de la tâche, le mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture).

VII.1.3- Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportement d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture :

- 1) « Knowledge-telling model » – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.
- 2) « Knowledge-transforming model » – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

VII.1.4 - Le modèle de Deschenes (1988):

Modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite. Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques. Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

VII.1.5- Le modèle de Sophie Moirand (1979):

Il est conçu pour une langue seconde. L'auteure y propose les composantes suivantes:

- Le scripteur: son statut social, rôle, « histoire »;
- Les relations scripteur/lecteur(s);
- Les relations scripteur/lecteur(s)/ document;
- Les relations scripteur/document/contexte extra-linguistique.

VII.2- Démarche à adopter en classe

Dans la continuité d'adopter l'approche cognitive, et à la lumière de la perspective actionnelle adoptée par le CECRL, les classes de langue aujourd'hui favorisent l'organisation d'activités et des tâches de production écrite sous forme d'ateliers d'écriture créative

VII.2.1- Caractéristiques d'ateliers d'écriture créative

Produire un texte, C'est l'objectif essentiel pour chaque projet pédagogique. Cette production se fonde sur deux notions principales :

- la cohérence textuelle : c'est l'enjeu central. Elle est définie par la présence de liens référentiels, logiques ou autres, souvent implicites, entre les divers éléments d'un discours ou d'un texte. Elle se manifeste par l'unité du sujet, la reprise de l'information, l'organisation et la progression des idées, l'absence de contradiction et la constance du point de vue.
- La cohésion : elle apporte de la cohérence. Elle est définie par la mise en évidence des liens entre les idées et des parties du texte. Elle se manifeste par la présence d'éléments grammaticaux et lexicaux qui assurent le lien entre les phrases des paragraphes et entre les paragraphes du texte. La bonne utilisation des connecteurs* logiques et spatio-temporels ainsi que la bonne utilisation des procédés de reprise conditionnent la production d'un texte clair.

La ponctuation est aussi un signe explicite qui illustre une pensée articulée.

Type de tâches : le niveau de compétences et les objectifs d'apprentissage délimitent les activités de production écrite.

Démarche didactique : observer - S'entraîner - Écrire - Corriger - Réécrire

- Préparer l'entrée en écriture (entrée en matière ludique pour motiver l'apprentissage).
- Articuler lecture-écriture (repérage des stratégies dans un texte modèle).
- Préparer la production finale par une petite production intermédiaire dirigée.
- Guider la production finale par une consigne précise et des critères d'évaluation.
- Doser activité d'écriture collective en classe et activité d'écriture personnelle à la maison.

- Encourager la correction collective (fiche de remédiation).
- Privilégier la réécriture sur un autre support (collaborative ou individuelle).
- Penser à la publication des écrits (la lecture en classe est déjà une forme de publication).

VII.3-Evaluer la production écrite

Évaluer signifie

- *Recueillir un ensemble d'informations et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision (Rogiers, et al., 2010).*
- *Une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit » (De Landsheere, 1974)*
- *Bien avant de réguler les apprentissages, l'évaluation régule le travail, les activités, les rapports d'autorité et la coopération en classe et pour une part les relations entre la famille et l'école ou entre professionnels de l'éducation » (Hadji, 2012)*

Dans les approches modernes d'enseignement-apprentissage, l'évaluation se fait avec des critères se référents aux compétences et aux objectifs assignés aux programmes.

C'est quoi un critère ?

- Un critère est une qualité, un regard que l'on porte
- Les critères sont fixés de commun accord entre les partenaires
- Ils peuvent être ajustés en cours de route
- Les critères sont précisés par des indicateurs

C'est quoi un indicateur ?

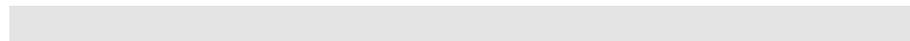
- Les indicateurs sont des éléments que l'enseignant observe pour évaluer à quel point la production d'un apprenant respecte et remplit les critères donnés.
- Ils décrivent et explicitent le critère.
- Ils permettent de ne pas sanctionner deux fois la même erreur sur la même copie. - Ils sont formulé dans une grille d'évaluation sous forme d'une phrase déclarative.

VII.4- Corriger une production écrite

- Critères d'évaluation : élaborer un barème d'évaluation prenant en compte de façon distincte les compétences communicatives et les compétences linguistiques.
- Codes de correction : sélectionner les erreurs et baliser celles à faire corriger par l'apprenant. Remédier aux erreurs
- Fiche de correction collective : activité qui aide à la prise de conscience des erreurs.
- Version réécrite : réécrire un texte révisé fait partie de la stratégie de remédiation.

Grille d'évaluation de la production écrite B2

ÉCRIT ARGUMENTÉ



Prise de position personnelle argumentée sous forme d'une contribution à un débat, lettre formelle, article critique...

Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Correction sociolinguistique Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Capacité à argumenter une prise de position Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

COMPÉTENCE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe	0	0.5	1						

COMPÉTENCE GRAMMATICALE

Choix des formes A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0.5	1	1.5	2				

NOM DU CORRECTEUR :

.....

--	--	--	--	--	--

CODE CANDIDAT :

--	--	--	--	--	--

NOTE :

Bibliographie :

Barré De Miniac, Christine. 2000. *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique.* Paris : Presse Universitaire de France, 2000.

Boyer, Henri & All. 2001. *Nouvelle introduction à la didactique du Français.* Paris : CLE International, 2001.

Chauvau, Gérard. 2013. Université Paris 5. *Univ-paris 5.* [En ligne] 2013. [Citation : 15 mars 2016.] <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFL/AC/AffFicheT.asp?CleFiche=8000&Org=QUTH>.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer.* Paris: Didier

Colleta, Jean-Marc et Karcher, Gaëlle. 2012. *Linguistique textuelle et didactique de l'écrit.* Paris : Cned, 2012.

Cornaire, Claudette et Germain, Claud. 1999. *Le point sur la lecture.* Montréal : CLE International, 1999.

Cuq, Jean Pierre & All. 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde.* Paris : CLE International, 2003. p. 150.

Cuq, Jean Pierre & Gruca, Isabelle. 2002. *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde.* Grenoble : PUG, 2002.

Cuq, Jean Pierre et al. 2003. *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde.* Paris : CLE International, 2003.

De Landsheere, Gilbert. 1974. *Evaluation continue et examens: précis de docimologie.* Paris : Nathan, 1974.

Dubois, Jean. 2002. *Dictionnaire de Linguistique.* Paris : Larousse, 2002.

Dubois, Jean et al. 1994. *Dictionnaire de l'inguistique et des sciences du langage.* Paris : Larousse, 1994.

Gausse, Marie. 2015. Lire pour apprendre, lire pour comprendre. [éd.] ENS-Lyon. *Dossier de veille de l'IFÉ.* 26 Mai 2015, 101, pp. 1-28.

Giasson, Joceline. 1990. *La compréhension en lecture.* Montréal : Gaétin Morin, 1990.

Hadji, Charles. 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles : De Boeck, 2012.

Jamet, Eric. 1997. *Lecture et réussite scolaire.* Paris : DUNOD, 1997. p. 56.

Larousse. 2017. s.l. : Larousse, 2017.

Larousse/dictionnaires. 2018. Larousse/dictionnaires de Français. *Larousse.* [En ligne] 31 mars 2018. [Citation : 31 Mars 2018.] <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/texte/77624?q=texte#76703>.

Lucas, Joelle. 2007. LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES. *ENEP*. [En ligne] 2007. [Citation : 25 Juin 2016.] <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>.

Man-De Vriendt, Marie-Jeanne. 2000. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Buxelles : De Boeck, 2000.

Martinez, P.1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Que sais-je?

Mialaret, Gaston. 1966. *L'apprentissage de la lecture, étude psychologique*. Paris : Presse Universitaire de France, 1966.

Moirand, Sophie. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.

Robert, Jean Pierre. 2008. *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*. Paris : OPHRIS, 2008.

Rogiers, Xavier et De Ketele, Jean-Marie. 2010. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck, 2010.

WWW.christianpuren.com

