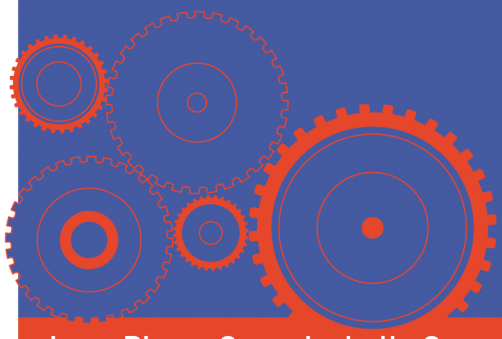
Didactique



Jean-Pierre Cuq • Isabelle Gruca

COURS DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

4e édition

NOUVELLE ÉDITION

FLE
PUG

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca

COURS DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

4e édition

Presses universitaires de Grenoble

PARTIE II

Le niveau méthodologique

CHAPITRE 1

Les compétences fondamentales

Comme il a été mentionné au chapitre 4 de la première partie, le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. Il est pourtant au cœur de bien des recherches en didactiques des disciplines et à la base de nombreux systèmes éducatifs. En France, par exemple, un socle commun de connaissances et de compétences, au nombre de sept, présente ce que tout élève doit savoir et maitriser à la fin de la scolarité obligatoire : depuis 2008, les programmes de l'école primaire et du collège ont intégré ces sept compétences et, en 2016, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture élargit et redéfinit cette organisation. La didactique des langues n'échappe pas à cette tendance et la compétence de communication est un concept méthodologique au centre des préoccupations aussi bien des chercheurs que des enseignants et des apprenants. L'analyse détaillée et la présentation taxinomique qu'en fait le *CECR* ne sont qu'une tentative pour cerner la complexité du langage humain dont les emplois, propres à chaque individu, sont à la fois uniques et quasiment infinis. Les nombreuses arborescences qu'il dresse pour appréhender cette notion, si elles peuvent *a priori* dérouter bon nombre d'étudiants ou d'enseignants, constituent un inventaire de référence incontournable pour tous les praticiens, qu'ils soient enseignants, formateurs, concepteurs de programmes, de dispositifs d'évaluation ou de manuels.

1.0. La compétence de communication : éléments pour un cadrage méthodologique

La notion de compétence, que l'on trouve à l'origine dans le monde du travail, est omniprésente dans bien des systèmes éducatifs et, pour éviter toute confusion, il n'est pas inutile de rappeler que le *CECR* définit la compétence « comme l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (p. 15)[1] et que la compétence de communication met tout l'être humain en jeu : elle s'inscrit donc dans un cadre de compétences générales, variables selon les personnes « auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (p. 15). Elles se déclinent en savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, chacun de ces paramètres pouvant se décomposer afin d'être appréhendés dans leur exhaustivité (p. 82-86). Ceux-ci se retrouvent bien évidemment dans les discours didactiques, car un des objectifs essentiels de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, par l'expérience de l'altérité qu'elle permet, est de favoriser le développement de l'ensemble de la personnalité de tout apprenant.

1. Par souci de clarté, les pages indiquées dans les parenthèses renvoient directement à celles du *CECR*. Pour de plus amples précisions, il est possible de s'y reporter.

À ces compétences générales se greffe une compétence communicative langagière (p. 86-101) qui se décompose à son tour en compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique, chacune d'elles se décomposant à nouveau afin de prendre en charge l'ensemble des domaines qui la compose. Ainsi, les compétences linguistiques comprennent les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. La compétence sociolinguistique, qui renvoie aux paramètres des normes sociales de l'utilisation de la langue, recouvre notamment les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les différences de registre ainsi que les variations sociales et régionales. La compétence pragmatique, quant à elle, englobe pour l'essentiel la compétence discursive et la compétence fonctionnelle.

Isolées et classées pour les besoins de la description, ces compétences sont en perpétuelle interaction lors de la réalisation d'intentions communicatives et forment un tout indissociable.

Le « modèle » proposé par le *CECR* pour appréhender la compétence à communiquer langagièrement dans sa globalité et sa complexité permet aussi bien de structurer l'organisation des enseignements que de prendre en charge, de manière appropriée et selon les niveaux, les différentes composantes qui la constituent. Mais comme le souligne à maintes reprises cet outil de référence, la langue et la culture constituent une seule entité : « La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture » (p. 12). Le culturel et l'ensemble de ses déclinaisons, interculturel, multiculturel, pluriculturel, etc., sous-tendent l'ensemble des principes proposés et intègrent le plurilinguisme dans une notion plus vaste et plus ambitieuse : « Il faut resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. […] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes » (*ibid.*). Le *CECR* reste, cependant, centré sur la langue. La culture appartient aux compétences générales individuelles ; elle apparait dans la catégorie du savoir et est développée selon trois axes : la culture générale ou connaissance du monde, le savoir socioculturel comprenant tous les traits civilisationnels caractéristiques d'une société et, enfin et non des moindres, la prise de conscience interculturelle (p. 82-83). Certes, les dimensions culturelles de la langue cible peuvent être sous-entendues dans la compétence sociolinguistique[2], voire même pragmatique puisque certains genres de discours portent en eux des traits propres à une culture. Le culturel fait donc partie intégrante des cours de langues, notamment par l'intermédiaire des

2. Rappelons que Sophie Moirand déclinait en quatre composantes la compétence de communication et certaines semblaient accorder plus de place à la dimension culturelle : composantes linguistique, discursive, référentielle et, enfin, socioculturelle, dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, « F », 1990.

supports authentiques utilisés, mais il faut veiller à ne pas le minorer, ni à l'évincer par l'absence de connaissances sur le domaine sociétal et culturel, surtout lorsqu'il n'y a pas de cours spécifique prévu dans les dispositifs d'enseignement. Enseigner une langue étrangère se doit de favoriser une communication verbale interculturelle d'une part et, d'autre part, de développer les compétences générales et, tout particulièrement, une compétence pluriculturelle.

La compétence de communication langagière englobe également une composante majeure qui concerne les stratégies[3] de communication, distinctes des stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Elles font partie du répertoire communicatif que déploie tout usager d'une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. La définition qu'en propose le *CECR* est particulièrement ambitieuse et va au-delà des renvois à la communication non verbale ou des simples astuces utilisées pour compenser un déficit linguistique ou une erreur de communication, même si elle les annexe : « les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (p. 48). Cette composante revient à maintes reprises dans les différents chapitres du *CECR* : classifiées en catégories – production, réception, interaction et médiation –, elles sont également spécifiées par des descripteurs spécifiques pour chacune des activités de communication langagière, permettant ainsi de les intégrer de manière plus ou moins explicite dans des activités communicatives ou d'organiser une méthodologie d'enseignement par compétence.

Cette typologie, qui reprend très rapidement les différentes compétences que le *CECR* identifie pour appréhender la compétence de communication[4], peut être un lieu fertile en méthodologie, car elle est à la base de tout cadre d'organisation didactique. Une démarche méthodologique cohérente, même si elle fragmente la compétence communication en activités disjointes pour des besoins d'acquisition, doit prévoir *in fine* des activités globalistes qui favorisent l'articulation des différentes composantes.

La compétence communicative langagière se réalise dans l'action. C'est donc un savoir de type procédural qui, dans sa définition restreinte, se résume à la capacité ou l'aptitude à utiliser, dans le respect des usages sociaux, telle ou telle forme de la langue cible. Il est désormais traditionnel de considérer que ce savoir-faire langagier se réalise par deux canaux différents, *écrit* et *oral*, et de deux manières différentes,

---

3. Cf. notamment le chapitre 4 du *CECR*, « L'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur », p. 39-80 et, pour une analyse moins complexe, Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998.

4. Pour une analyse plus détaillée, cf. Gruca I., « Compétences, progression et évaluation : mise en œuvre méthodologique », dans Zajac J. et Valetopoulos F. (coord.), *Les compétences en progression. Un défi pour la didactique des langues,* université de Varsovie et université de Poitiers, 2012, p. 17-30.

par des opérations de *compréhension* et d'*expression* (en continu ou en interaction) qui, par un raccourci pédagogique commode, définissent quatre grands types de compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale et production écrite. Ce sont ces catégories[5] qui structurent et étayent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation.

Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence, transversale aux quatre autres : la compétence d'*évaluation*. En effet, toute communication implique évaluation. Quand on parle, quand on écrit, l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production. Quand on lit ou quand on écoute, on évalue la production des autres. Accent, débit, particularités de la syntaxe et du vocabulaire, tout dévoile l'origine provinciale ou étrangère, l'appartenance sociale, les intentions, etc. La compétence évaluative est donc, au même titre que les quatre compétences classiques, une composante fondamentale de la communication. Au fur et à mesure que progressent les compétences de compréhension et d'expression, progresse aussi la compétence d'évaluation, et il est bon que l'enseignant prévoie des activités qui la mettent en évidence tout au long du parcours de l'apprenant.

Tous les travaux portant sur la communication ont montré les interactions incessantes et continues entre l'oral et l'écrit et entre la compréhension et la production. Certes, le langage oral diffère du langage écrit et il est vrai que les processus, notamment cognitifs, engagés par les actes de saisie ou d'expression sont différents. Mais ce sont là des questions de spécialistes et de théoriciens qui, du reste, à l'heure actuelle, les resituent dans un continuum ; le pédagogue, conscient des différences qui existent entre l'oral et l'écrit, entre la compréhension et l'expression, les aborde plutôt de manière dialectique, tentant de reproduire, dans la communication scolaire, les traits authentiques de la communication de la vie quotidienne où le passage de l'un à l'autre est non seulement naturel, mais permanent. Les problèmes posés par les inévitables découpages théoriques ou pédagogiques sont donc bien arbitraires et, plutôt que de polémiquer sur l'artificialité de cette double dichotomisation, mieux vaut tirer profit de ces oppositions qui structurent les programmes éducatifs pour favoriser des activités communicatives, proches de l'authentique. Du reste, les pratiques pédagogiques sont loin d'être aussi balisées : une activité orale peut déboucher sur une activité écrite et toutes les analyses qui profitent à la compréhension des écrits favorisent la production écrite. De plus, privilégier le développement d'une compétence ou d'un domaine en fonction de l'analyse des besoins des apprenants ne signifie pas qu'on occulte entièrement le reste. Les programmes de spécialisation en français langue étrangère sont exemplaires à ce propos : s'ils sont élaborés pour préparer les étudiants dans la poursuite de leurs études de spécialité dans un pays étranger et les entrainent donc particulièrement à la

5. Pour un enseignement articulé sur les compétences, cf. Beacco J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Didier, « Langues et didactique », 2007.

lecture de discours propres à leur spécialité, ils les préparent également à comprendre et à parler dans les situations de leur vie d'étudiant et dans leur vie quotidienne.

Traiter séparément les situations d'oral et d'écrit, de réception et de production permet donc de mettre en place des objectifs de formation en adéquation à l'analyse des besoins du public concerné. Distinguer des compétences facilite également l'élaboration des programmes d'apprentissage et des curriculums, même si les distinctions peuvent s'avérer artificielles tant du point de vue théorique que pédagogique. C'est pourquoi, non seulement pour la clarté de l'analyse mais aussi pour des raisons pédagogiques, nous conserverons le raccourci « les compétences de compréhension orale/des écrits » et « les compétences de production écrite/orale » au lieu d'« activités de compréhension orale/des écrits » ou « activités de production orale/écrite ». Nous distinguerons uniquement les quatre compétences fondamentales qui, en réalité, s'entremêlent dans toute situation d'échange, qu'elle soit scolaire ou qu'elle se situe hors de la classe, et qui entrainent par exemple des activités d'interaction ou de médiation.

Dans tous les cas, l'objectif majeur visé par l'enseignement d'une langue étrangère est celui de faire acquérir une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée de manière échelonnée, notamment en fonction des descripteurs qui accompagnent l'échelle de niveaux proposée par le *CECR*.

Analyser le rôle des compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique qui entrent en jeu dans la compétence de communication, en réception comme en production, permet d'instaurer des *progressions* et de mettre en place des activités d'utilisation « authentique » de la langue, qui engagent les apprenants d'une part à mettre réellement en œuvre leurs diverses connaissances dans des situations de communication de plus en plus complexes et, d'autre part, de faire appel à leurs savoirs, à leurs compétences générales, etc., à « leur encyclopédie du monde », pour reprendre l'expression des cognitivistes

1.1. Les compétences de compréhension

Comprendre, que ce soit par le support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception plus ou moins passive comme on l'a souvent considéré car, dans tous les cas, il s'agit de reconnaitre la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur(s) fonction(s) communicative(s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur natif utilise inconsciemment. De plus, toute situation de compréhension est spécifique étant donné le nombre de variables qui la constituent. L'accès

au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la réception que de l'interprétation.

Il existe plusieurs manières d'aborder le problème de la compréhension. De nombreuses constructions théoriques[6] tentent d'expliquer comment le sujet construit la signification globale d'un message. Elles empruntent les résultats de travaux menés sur les phénomènes de l'attention et du décodage, sur le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et, bien évidemment, sur les caractéristiques du récepteur. Les recherches conduites en psychologie cognitive[7] sont probablement les plus porteuses en didactique des langues car elles permettent de décrire le processus de compréhension selon deux modèles différents : le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme). Ces modèles intègrent plus ou moins l'ensemble d'autres constructions que l'on regroupe généralement autour de deux grands types : le premier, qui fait appel à des opérations de bas niveau, est appelé modèle *du bas vers le haut* (*bottom-up* ou *base-sommet*), car le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information ; le second, qui implique des opérations de haut niveau, est appelé modèle « du haut vers le bas » (*top-down* ou *sommet-base*), et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information.

• Le modèle sémasiologique

Dans ce modèle, qui recoupe en grande partie le type « de bas en haut » et qui donne la priorité à la perception des formes du message, le processus de compréhension met en jeu quatre grandes opérations qui se déroulent, grosso modo, selon quatre temps :

– une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,

– une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,

– une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,

– enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction du sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases.

---

6. Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Cornaire C., *La Compréhension orale*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1998, p. 33-51 et *Le Point sur la lecture*, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 1999, p. 11-35.

7. Cf. notamment Clark H.H. et E.V., *Psychology and Language*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1977, et l'article de Gremmo M.-J. et Holec H. dont nous nous inspirons largement : « La compréhension orale : un processus et un comportement », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n° spécial, février-mars 1990, p. 30-40.

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension et rend probablement compte de la démarche mise en œuvre par un auditeur ou un lecteur peu expérimenté ou par un récepteur dans certaines circonstances (par exemple, face à un document difficile dont il ne maitrise pas les données globales).

• Le modèle onomasiologique

D'après le modèle onomasiologique, plus complet et plus rentable, semble-t-il, dans certains cas et qui a influencé de nombreuses démarches pédagogiques, le processus de compréhension, qui s'opère selon le type « de haut en bas », résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur, qui établit un certain nombre d'hypothèses et les vérifie ensuite :

– les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique : elles se basent sur le contenu du message à partir des connaissances dont le récepteur dispose *a priori* de la situation de communication et des informations qu'il capte au cours du déroulement du message. Elles anticipent la signification du message aussi bien au niveau global qu'au niveau plus restreint, puisqu'elles prennent en compte les unités de sens qui résultent des unités formelles de surface ;

– la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ ;

– la dernière phase du processus, étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification. Trois situations, bien typiques de la classe de langue, sont possibles : soit les hypothèses sont attestées et la préconstruction du sens s'inscrit alors dans le processus global de signification, soit les hypothèses sont démenties et le récepteur reprend alors la démarche en établissant de nouvelles hypothèses ou utilise la procédure sémasiologique pour accéder au sens ; si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'attente d'autres indices peut différer la construction du sens ou entrainer l'abandon de la recherche de sa construction.

Ce modèle, fondé sur le couple construction/vérification d'hypothèses et dont on trouve des applications dans la vie quotidienne (saisie d'un message avant la fin de l'émission de celui-ci, compréhension de messages masqués par des bruitages importants, etc.), fait appel à des connaissances de différents ordres et le degré de validité de la préconstruction du sens dépend du niveau et de la somme de ces connaissances. Parmi celles-ci, outre la connaissance attendue des règles sociolinguistiques de la situation de communication et des règles discursives du type de discours ou des règles textuelles du type de texte, la connaissance du référent, la familiarité du thème ainsi que les connaissances socioculturelles qui lient la langue à sa culture jouent un rôle capital. Ce type de modèle, qui caractériserait le récepteur expérimenté, met donc au premier plan les connaissances préalables du sujet : c'est à partir de son savoir qui relève de son expérience du monde, de ses compétences générales en somme, qu'il fait des hypothèses globales et approche le sens jusque dans les unités restreintes.

De ces deux modèles, le second a initié des activités de classe que nous verrons par la suite, mais il est impossible d'affirmer qu'il est supérieur à l'autre, les deux intervenant probablement à tour de rôle ou en fonction de l'individu, voire même de sa culture générale et éducative. C'est probablement par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document sonore ou textuel, que l'auditeur ou le lecteur construit le sens dans sa langue maternelle, mais aussi dans la langue étrangère.

Un exemple d'activité pour mieux saisir la complexité des opérations spécifiques de ces deux modèles et leur enjeu didactique : la lecture d'un texte à haute voix. Lorsqu'un texte est lu à haute voix en situation de découverte, l'expérience montre que l'activité lectorale repose essentiellement sur les processus du modèle sémasiologique : reconnaissance des mots, structuration de ceux-ci en macro-unités syntaxiques de sens, etc., et focalisation sur la prononciation, la prosodie, etc., le tout avec un décalage possible dans la mise en relation entre l'écrit et l'oral, typique des lectures ânonnantes. Dans bien des cas, la lecture achevée, le lecteur et son auditoire ne peuvent rendre compte du sens global du texte lu en raison d'une surcharge cognitive. À l'inverse, si les opérations de décodage du texte ont été réalisées en amont, si la compréhension globale du sens a été effectuée, il y a tout lieu de penser que le lecteur focalisera son attention sur la structuration sémantique et les aspects phonétiques et mélodiques pour proposer une interprétation du texte : il déroulera ainsi les processus du modèle onomasiologique. Cet exemple montre bien la complexité des diverses opérations qui entrent en jeu et la complémentarité des deux modèles. En effet, pour peu que le texte véhicule des informations peu familières au lecteur, les deux processus seront convoqués, aussi bien par un lecteur expérimenté que peu expérimenté, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle. Les deux modèles doivent donc être activés lors de la mise en place d'activités de compréhension, en tenant compte du niveau de la classe et de la fonction que l'on assigne à l'activité proposée.

Ainsi, les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales intervenant dans le processus de la compréhension permettent donc de mieux cerner les démarches mises en œuvre dans le traitement de l'information et d'élaborer des procédures particulières de compréhension afin de faciliter les tâches qui restent souvent bien difficiles pour l'apprenant.

1.1.1. La compréhension de l'oral

Longtemps négligée, la compréhension de l'oral a retenu toute l'attention dans les années 1970 et a connu un rayonnement particulier avec l'entrée des *documents authentiques* dans la classe de langue. La volonté de mettre les apprenants au contact de diverses formes orales, diverses situations de communication, de proposer plusieurs stratégies de compréhension, a entrainé des études approfondies

dans le domaine. La compréhension de l'oral ne se limite plus à des activités de discrimination auditive et les procédures méthodologiques différencient bien la compréhension de l'expression tout en favorisant l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis pour développer telle ou telle compétence. Mais, comme l'affirme Louis Porcher, « la compétence de réception orale est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable. Son absence est anxiogène et place le sujet dans la plus grande "insécurité linguistique"[8]. »

1.1.1.1. La perception auditive

Une des principales difficultés, dans l'accès au sens de l'oral, pour un apprenant débutant, réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaitre des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons de la langue étrangère. La perception auditive joue un rôle fondamental dans l'accès au sens et on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir : elle évolue donc en cours d'apprentissage jusqu'à la maitrise du système phonologique et le développement des compétences linguistiques et langagières. Des approches peuvent être mises en place pour une pédagogie de l'écoute avec pour seul objectif « d'apprivoiser l'oreille[9] » des apprenants : la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc., sont autant d'éléments qui ne se préoccupent pas vraiment du contenu informatif, mais permettent d'apprendre à entendre et à percevoir l'oral dans sa matérialité même. Cette étape, bien qu'elle soit conduite sans objectif véritable de compréhension, peut, cependant, déjà révéler des éléments d'information non négligeables : un débutant qui, après plusieurs séances d'écoute de bulletins d'informations radiophoniques enregistrés sur la même station, parvient à compter le nombre de titres qui seront développés par la suite, n'a plus l'oreille étrangère au système phonologique, d'autant plus que ce type de document est un des plus difficiles à comprendre parmi les divers supports sonores. Toutes les activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère ainsi que les exercices plus classiques de phonétique éduquent l'oreille et contribuent à une meilleure discrimination auditive. Mais, que ce soit pour l'oral comme pour l'écrit, le sens ne se trouve ni dans les sons, ni dans les lettres, ni dans les syllabes, ni dans les mots, mais résulte de leurs organisations et des liens que ces éléments instaurent entre eux : d'où la nécessité de mettre en place des stratégies de compréhension pour l'accès au sens.

---

8. Porcher L., *Le Français langue étrangère*, Hachette Éducation, CNDP/Ressources Formation, 1995, p. 45.

9. Lebre-Peytard M., *Décrire et découper la parole* 2, BELC, 1982, p. 136.

1.1.1.2. Les types de discours

Pour la compréhension de l'oral, il est nécessaire de distinguer les situations de face-à-face aux indices contextuels très forts, dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement, des situations sur lesquelles il n'a aucune prise, comme les enregistrements audio ou audiovisuels. Dans la première catégorie, l'ancrage de la situation de communication et la perception des variations intonatives contribuent bien évidemment à la construction de la compréhension globale ; d'autres aides sont fournies par la dimension non verbale du message comme la gestuelle qui accompagne la parole et la possibilité du récepteur d'intervenir auprès du locuteur pour demander de répéter, de préciser ses propos, etc. Le développement de la compréhension, dans ce cas-là, se fait généralement en corrélation étroite avec celui de l'expression orale. La seconde catégorie regroupe tous les documents sonores qui offrent un échantillonnage très varié des différents genres de discours que l'on retrouve notamment dans les diverses émissions radiophoniques ou télévisuelles : du discours oral spontané (conversation prise sur le vif ou débat) ou préparé (certaines interviews) à l'écrit oralisé (informations), voire même au discours écrit pour être lu ou entendu (conférences, récits, pièces de théâtre), l'éventail des types de discours est si vaste qu'il peut laisser l'enseignant perplexe quant à la sélection des documents à utiliser. Si ceux-ci sont télévisés ou audiovisuels, il ne faut pas négliger les atouts de l'image : non seulement elle constitue une aide indéniable à la compréhension, mais elle permet également l'étude simultanée des éléments paralinguistiques (gestes et mimiques) et des éléments phonétiques (phénomènes prosodiques, accents, etc.) que l'on peut également conjuguer avec l'analyse des traits d'oralité (comme la construction segmentée) ou les registres de langue.

1.1.1.3. Les objectifs d'écoute

Il va de soi que, dans la vie quotidienne, on n'écoute pas de la même manière tout ce que l'on entend. Dans la classe de langue, l'enseignant active les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise de manière automatique. Les objectifs d'écoute qu'Élisabeth Lhote[10] relève comme pertinents dans une situation d'apprentissage sont : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaitre, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire, pour juger. Il est donc possible de déterminer plusieurs types d'écoute :

– l'écoute de veille, qui se déroule de manière inconsciente et qui ne vise pas la compréhension, mais dont un indice entendu peut attirer l'attention : par exemple, écouter la radio pendant qu'on fait autre chose ;

– l'écoute globale, grâce à laquelle on découvre la signification générale du « texte » ;

10. Lhote E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Écouter, Comprendre*, Hachette, « F » Autoformation, 1995, p. 69-72.

– l'écoute sélective, l'auditeur sait ce qu'il cherche, repère les moments où se trouvent les informations qu'il recherche et n'écoute quasiment que ces passages ;

– l'écoute détaillée, qui consiste à reconstituer mot à mot le document.

Ces objectifs d'écoute déterminent différents modes d'accès au sens ; dans tous les cas, il s'agit de déclencher la motivation et de focaliser l'attention sur un objectif précis grâce à la mise en place d'un projet d'écoute.

1.1.1.4. Les stratégies d'apprentissage et d'écoute

Diverses stratégies permettent de favoriser une compréhension partielle ou totale, globale ou détaillée du message. Dans tous les cas, il est nécessaire de placer l'apprenant dans une situation d'écoute active, c'est-à-dire de lui donner une tâche précise à accomplir avant l'écoute du document. Il est possible également de le préparer à l'écoute par des activités de remue-méninges que l'enseignant met en place à partir des spécificités du document choisi : discussion sur le thème ou les aspects culturels abordés, activités ludiques centrées sur le vocabulaire comme les associations de mots à partir d'un terme donné, mise en relation du thème sonore par l'analyse d'une photo, etc. Cette stratégie établit une connivence propice à une situation active d'écoute. S'il est nécessaire de varier les types de discours, il est également nécessaire de varier les activités[11] de réception dont les matrices sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Typologie des principales stratégies pour la compréhension

Procédures méthodologiques sans production langagière	Procédures méthodologiques avec production langagière	Commentaires
Réactions spontanées : attitude, gestes, mimiques, sourire, etc.	Réactions spontanées : remarques, commentaires, etc.	Procédure élémentaire, mais première manifestation de compréhension globale.
Activités ludiques : illustrer,dessiner, mimer.	Activités ludiques : mise en scène, jeux de rôle, dramatisation.	Pour la compréhension globale ou détaillée.
Mise en relation iconique.		Il s'agit de relier un document à un tableau, à un schéma, etc.

11. Pour plus de détails, voir partie III, chapitre 3.

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

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

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

1.1.2. La compréhension des écrits

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

l'énonciation, soit aux règles internes de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis : la lecture littéraire n'est plus le mode dominant. De plus, les textes fabriqués à des fins pédagogiques, qui sont censés correspondre au niveau de compétence linguistique de l'apprenant, prennent en compte la dimension discursive des documents authentiques et tentent de reproduire des situations réelles de communication. Par ailleurs, les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à mettre en place une véritable méthodologie de la lecture : les itinéraires proposés favorisent ainsi la rencontre du lecteur et du texte.

L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle[12]), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive. La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur ; le rôle de l'enseignant est donc d'encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports.

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

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

Au cours de la décennie 1980 et sous l'influence des publics scientifiques[13], la didactique du FLE a dû appréhender le problème de la lecture qui avait été plus ou moins évincé jusqu'alors. Lire en langue étrangère, si on savait lire dans sa langue maternelle, allait de soi : il n'était question que de transposition d'un code purement graphique et, pour l'essentiel, lire consistait à être capable d'établir des correspondances (mots et structures grammaticales) par le biais de la traduction. Avec la méthodologie SGAV, la lecture a toujours été subordonnée à l'oral (cf. rythme, intonation, prononciation, correction phonétique, etc.) et a servi à renforcer les acquisitions orales. L'introduction des documents authentiques dans la classe de langue a notamment mis en lumière la complexité de l'apprentissage de la lecture, qui met en jeu des composantes multiples, et l'inadéquation de certains types d'activité utilisés jusqu'alors avec les textes littéraires : lecture linéaire ou déchiffrage des pages d'auteur et explication de texte. Découlant des recherches menées en didactique de l'écrit et bénéficiant des apports de l'approche cognitive, qui a notamment mis en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant et sa perception du monde dans sa quête du sens, une démarche particulièrement opératoire a été mise en place en didactique du FLE. Il s'agit de la lecture globale qui vise à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède dans sa langue maternelle : perception globale des mots et des phrases, construction du sens grâce au repérage de l'architecture du texte et au savoir extralinguistique, intentions de lecture, etc. Le titre d'un des articles de la spécialiste du domaine, Sophie Moirand, illustre bien, du reste, un des principes de cette démarche : « Les textes sont aussi des images[14] ».

L'hypothèse de départ indique que « le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques[15] ». Pour éviter une lecture mot à mot au profit d'une lecture balayage du texte, pour initier une construction globale du

---

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

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

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

sens et favoriser la découverte du message, Sophie Moirand[16] propose plusieurs stratégies. Grosso modo, la démarche peut se décomposer en deux phases et se déroule généralement comme suit :

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

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

– repérage des mots-clés grâce à des questions-clés ou des consignes de lecture très précises ;

– perception du texte à travers son organisation pour en déceler son architecture : articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques spatio-temporels, éléments anaphoriques, etc. ;

– attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes ;

– recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatif (qui écrit ? pour qui ?) et des marques de discours qui rapportent la parole d'autrui (discours direct, relation de paroles).

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

Cette démarche[17] a donc pour objectif de conduire le lecteur à construire le sens global sans effectuer de lecture linéaire ou de déchiffrage et à développer un savoir-faire. Il est évident qu'elle fait appel à sa propre stratégie de compréhension en langue maternelle, à ses connaissances antérieures et qu'elle vise à établir une connivence entre le texte et l'apprenant. En réitérant cette technique avec des documents authentiques divers, on lui donne ainsi des outils d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite de façon autonome. Il est donc nécessaire d'entrainer le plus tôt possible l'apprenant à affronter des textes qui dépassent ses compétences linguistiques et à développer ainsi ses capacités de compréhension globale quitte à choisir, au départ, des textes dont la familiarité avec le domaine référentiel du support est plus grande. Il va sans dire que cette procédure est toujours utilisée, qu'elle constitue un précieux apport pour la pédagogie de la lecture et qu'elle inspire bon nombre d'activités.

---

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

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

1.1.2.2. Les types de lecture

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

– la lecture écrémage, qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire : ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lirons par la suite ;

– la lecture balayage, qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste ; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique au quotidien : parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité ou son horaire par exemple ;

– la lecture critique, qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision : elle peut entrainer le commentaire ;

– la lecture intensive ou studieuse, qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi-mémorisation du texte.

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

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

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

1. La prélecture : c'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc.

2. L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente : lecture balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo, etc., et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.

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

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

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

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

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

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

Classer les « textes » à partir des règles spécifiques qui régissent chacun d'eux semble bien être un fait universel et une préoccupation constante. Par exemple, la notion de « genre », qui remonte à l'antiquité, s'est progressivement étoffée et enrichie

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

La typologie des textes, bien que contestée, voire condamnée par certains linguistes, a connu une effervescence à partir de la décennie 1980 sous l'impulsion de différentes recherches linguistiques, notamment la linguistique textuelle, et, dans l'enseignement, avec l'entrée des documents authentiques non littéraires dans la classe de langue. À partir de cadres théoriques distincts, de nombreux types de classifications ont pu être dressés et, selon le foyer conceptuel d'analyse adopté, on parle de types de textes, de types de discours, de types d'intentions communicationnelles, de types de situations communicationnelles, de genres de textes, etc. La multiplicité des définitions, des désignations et des délimitations ainsi que le nombre de classifications[18], s'ils montrent la diversité des points de vue et l'intérêt du domaine, peuvent cependant entrainer des confusions ou décourager le non averti. Retenons toutefois que la typologie des textes, telle qu'elle a été élaborée notamment par Jean-Michel Adam, a été celle qui a eu un impact important en didactique du français langue maternelle. À partir d'un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles, ce linguiste définit cinq schémas prototypiques : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Il montre qu'un texte est rarement monotypique, mais possède une dominante qui permet d'analyser et de dégager des opérations spécifiques de textualisation. D'autres linguistes, pour ne rester que dans le cadre des classifications homogènes, retiennent d'autres critères pour construire d'autres bases typologiques qui permettent d'appréhender d'autres types de textes comme le type prédictif qui se réalise, par exemple, dans le bulletin météorologique ou l'horoscope, le type injonctif qui s'actualise dans la recette de cuisine et dans toutes les notices de montage ou de modes d'emploi, etc.

---

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

Depuis la décennie 1990, les recherches en analyse du discours[19] ont revisité l'ensemble de ces typologies, rejetant même celle de Jean-Michel Adam considérée comme trop formelle et décontextualisée, et, pour illustrer la diversité des discours, on préfère parler aujourd'hui d'analyses de discours. De nouvelles configurations ont vu le jour et la terminologie permet d'illustrer la variété des angles d'analyse : types de textes, types de discours, genres de textes, genres de discours, genres textuels, genres discursifs, pour ne citer que les principales dénominations[20]. Difficile, pour le non spécialiste, de s'y retrouver avec précision, mais l'on comprend bien que toute classification quelque peu fermée est impossible, que plusieurs classements sont possibles pour le même énoncé, que genres de discours ou genres discursifs sont des notions qui sont les plus opérantes, bien que le concept de genre soit polysémique et flou, et, surtout, que les genres du discours englobent l'écrit. Le didacticien retient également que les travaux sur les genres du discours et les types de discours et de textes constituent des outils précieux pour l'enseignement/apprentissage en réception comme en production.

Mais comment définir deux termes aussi polysémiques et complexes que « discours » et « texte » qui prolifèrent dans la sphère éducative ? Si le didacticien, lors de la transposition didactique, se doit d'adapter les théories et sélectionner uniquement les aspects qui lui paraissent pertinents, il n'en demeure pas moins qu'il doit travailler à partir de notions clairement définies. Le *Dictionnaire de l'Éducation* propose une définition plutôt exhaustive de « discours », qui semble couvrir les différentes acceptions de ce mot-clé : « Production orale ou écrite, porteuse d'un message comportant un certain nombre de mots, et émise avec une intention de communication ; résultat d'une utilisation individuelle et relativement libre des structures linguistiques ; énoncé ou groupe d'énoncés organisés en séquences cohérentes et pouvant être identifiés comme satisfaisant une ou plusieurs fonctions langagières[21]. » Curieusement, le *CECR* retient le terme « texte » qui se définit comme « toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte » (p. 75). Certes, les deux définitions se rejoignent puisqu'elles n'opposent plus oral et écrit, mais l'emploi de ces deux mots, au lourd héritage de sens opposés, pour désigner les mêmes réalisations de la langue, peut entrainer des confusions d'autant plus que le mot « discours » apparait dans les descripteurs de niveau B2 et plus, entretenant le fait que la maitrise du discours ne s'acquiert qu'après l'apprentissage des autres formes linguistiques. Le texte, selon le *CECR*, est à la base de tout enseignement des langues : rien d'étonnant à ce que

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

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

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

cette notion-phare soit détaillée pour aborder ses différentes dimensions[22] et soit au centre de typologies de « genres et types de textes » oraux et écrits (p. 76-77), les genres étant considérés comme des macrofonctions telles que la narration, la description, l'argumentation, l'explication, etc., et englobant les types de textes comme la publicité ou une notice mode d'emploi.

Par définition, un texte – nous utiliserons ce terme retenu par le *CECR*, car cette partie traite du niveau méthodologique – n'est pas un produit fini aux formes achevées et immuables. Tout texte actualise à sa manière les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent mais, au final, il appartient toujours à un ensemble plus vaste, à un genre ou à un « architexte » pour reprendre l'expression de Gérard Genette ou à un « prototype » selon l'analyse de Jean-Michel Adam. Dans cette perspective, la psychologie cognitive[23] a montré que la connaissance de quelques caractéristiques qui fondent un genre textuel facilite la compréhension de l'écrit (rapidité du temps de lecture, efficacité de la construction du sens, etc.) et favorise la cohérence des productions écrites et orales. L'exemple le plus frappant est probablement celui du conte, qui, dès le début, dirige entièrement la lecture : « Il était une fois… ». Cette expression inscrit directement le texte dans un modèle narratif qui plonge le lecteur, de manière systématique, pour peu qu'il ait une expérience minimale du récit, acquise par imprégnation ou un enseignement explicite, dans un monde fictionnel qui obéit à une logique qui lui est propre, celle du merveilleux. Cette formule « magique » instaure d'emblée le lecteur dans une superstructure gouvernée par des règles canoniques qu'il perçoit inconsciemment, bien qu'il ne capte que l'originalité du conte en question sans prêter attention aux contraintes énonciatives et discursives qu'engage ce signal narratif. On reconnait donc souvent un texte avant même de le lire dans son intégralité et on le classe de manière intuitive dans un dispositif plus global. Autre exemple : un lecteur quelque peu avisé, pour peu qu'il connaisse quelques propriétés différentielles, repère spontanément des passages descriptifs dans une séquence narrative et ce repérage détermine des types de lecture : captivé par les actions, il survolera ou « sautera » tout simplement les descriptions pour n'être attentif qu'aux péripéties. Il importe donc, en réception, de savoir reconnaitre les schémas d'organisation des textes et leurs invariants, de déterminer la dominante du texte pour en dégager son organisation intrinsèque et, éventuellement, de percevoir son hétérogénéité compositionnelle.

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

---

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

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

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

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

a) Pour lire le texte narratif

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

– Le repérage du schéma narratif[24], qui constitue la logique de tout récit : il permet l'analyse de la structure en relation avec les actants, aide à résumer l'histoire ou à situer l'extrait. Pour mémoire, rappelons les cinq étapes constitutives :

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

Ce schéma quinaire peut être ramené à trois phases (situation initiale, processus de transformation et situation finale) ou amplifié et détaillé comme cela a été fait pour le conte[25].

---

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

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

Table des matières

PARTIE II

Le niveau méthodologique

PARTIE III

Le niveau technique