L'enseignement du français langue étrangère à l'Université en Libye

Mohammed Altammami

▶ **To cite this version:**

Mohammed Altammami. L'enseignement du français langue étrangère à l'Université en Libye : analyse linguistique et didactique des écrits produits par des étudiants de niveau intermédiaire. Linguistique. Université de Lorraine, 2017. Français. NNT : 2017LORR0275 . tel-01765111

HAL Id: tel-01765111
https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01765111

Submitted on 4 Jan 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

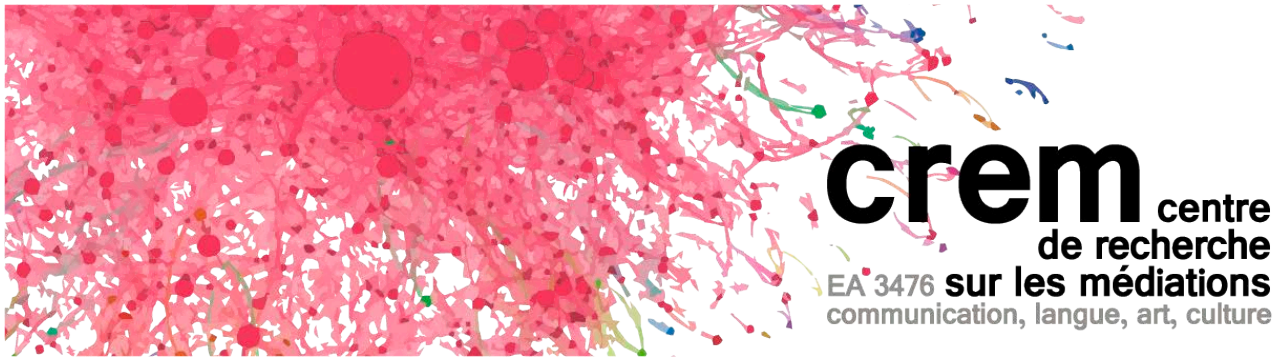
Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm



Ecole doctorale Fernand Braudel

UFR Sciences Humaines et Sociales- Metz

L'enseignement du Français Langue Étrangère à l'université en Libye : analyse linguistique et didactique des écrits produits par des étudiants de niveau intermédiaire

Thèse pour l'obtention du

Doctorat de l'Université de Lorraine - spécialité Sciences du langage

Présentée et soutenue publiquement le 20 décembre 2017 par

Mohammed ALTAMMAMI

Dirigée par

Madame Caroline MASSERON

Jury

Madame Corinne WEBER, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (Rapporteure)

Monsieur Ali TARMAL, Professeur, Université de Zawiah, Libye (rapporteur)

Madame Dominique MACAIRE, Professeure, Université de Lorraine

Madame Caroline MASSERON, Professeure émérite, Université de Lorraine (Directrice de thèse)

À ma femme et à mes enfants
À mon père qui nous a quittés au cours
de ma quatrième année de thèse,
Je dédie ce travail

Remerciements

Je voudrais exprimer tous mes remerciements et ma reconnaissance à Madame Caroline Masseron, ma directrice de thèse, pour ses conseils ainsi que pour sa disponibilité permanente tout au long de ces années de recherche. Son soutien et ses encouragements m'ont été précieux pour la réalisation de ce travail de thèse.

Je tiens également à remercier tous les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail : Madame Corinne Weber, Madame Sophie Bailly et Monsieur Ali Tarmal.

Je remercie très chaleureusement ma famille, qui a consenti beaucoup de sacrifices et m'a donné le courage d'aller jusqu'au terme de ce travail, m'apportant le confort nécessaire pour mener à bien cette tâche complexe.

Pour finir, j'exprime toute ma gratitude et ma reconnaissance à mon pays, la Libye, qui m'a octroyé une bourse et permis de travailler dans les meilleures conditions possibles.

Résumé en français

Depuis la dernière réforme du système éducatif libyen (2009), le français est enseigné dans les cycles primaire, secondaire et universitaire. En effet, après l'arabe et l'anglais, le français se situe en troisième position en Libye et est considéré comme une langue d'ouverture au monde extérieur. C'est dans cette perspective que toutes les universités libyennes ont créé des départements de français. Pourtant, cette initiative n'a pas eu toujours les effets escomptés et les performances des étudiants libyens en français restent fragiles, comme en témoignent les productions que nous avons recueillies pour cette thèse.

Notre travail, en effet, s'appuie sur un recueil d'écrits produits par des étudiants, de niveau intermédiaire, de l'université de Sebha. Nous avons soumis les textes recueillis à une description empirique et méthodique, dans le but d'y repérer des « familles d'erreurs » et de les classer par domaines d'infraction. Nous nous sommes particulièrement attaché aux erreurs qui concernent le lexique, la morphosyntaxe (la construction des énoncés) et la cohésion (l'enchaînement transphrastique). L'hypothèse générale est que ces domaines (lexique, syntaxe, cohésion) sont « liés » et qu'il faut concevoir, en didactique du français langue étrangère, des activités langagières qui développent des compétences dans ces trois domaines, leur fixant des objectifs linguistiques (la langue) tout en assurant une visée communicative et pragmatique (les genres de texte et les formes-sens *en usage*).

Le but de notre travail est d'apporter un éclairage modeste mais nouveau aux méthodologies qui sont en vigueur à l'université de Sebha, au sujet de l'apprentissage de l'écriture et du français langue étrangère.

English Abstract

Since the last reform of the Libyan education system (2009), French is taught in primary, secondary and university. Indeed, coming after Arabic and English, French takes the third position in Libya and is considered a language of communication with the outside world. This explains why all the Libyan universities have established departments of French. However, this initiative has not always had the expected results and the performance of the Libyan students in French remain below what is expected, as evidenced the writing we collected for this thesis.

Our work, in fact, is based on a collection of writings produced by intermediate students from the University of Sebha. We have submitted the texts collected to an empirical and methodological description in order to identify "sets of errors" and to classify them by areas of offense. We have focused particularly on the errors that relate to the lexicon, the morphosyntax (the construction of utterances) and the cohesion (the transphrastic chain).

The general hypothesis is that these domains (lexicon, syntax, cohesion) are "linked to" and that, in the didactics of French as a foreign language, language activities must develop competences in these three domains, (Language) while ensuring a communicative and pragmatic aim (the kinds of text and the forms-meaning in use).

The purpose of our work is to provide a modest but a new insight into the methodologies that are in effect at the University of Sebha, about the learning of writing and French as a foreign language.

Sommaire

Introduction générale, 8

1. Éléments de cadrage (méthode suivie, analyse linguistique et didactique), 16

1.1 Méthode de travail et conditions de la recherche, **16**

1.2 Recueil des productions écrites (description épidictique d'une ville) et premier aperçu des écrits recueillis : écarts du point de vue de la lisibilité et de la calligraphie, **29**

1.3 Cadre linguistique le plus approprié pour répondre aux erreurs rencontrées lors de l'apprentissage rédactionnel (linguistique textuelle, cohésion et traitement syntaxique), **42**

2. Analyse des écrits recueillis, 76

2.1 Traitement des erreurs. Qu'est-ce qu'une erreur dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère ?, **76**

2.2 Premier niveau de structuration : erreurs touchant aux réglages formels (lexique-grammaire des énoncés ; morphologie et orthographe) : microsyntaxe des SN, **93**

2.3 Macrostructure descriptive et progressions thématiques : compte rendu de visite ou présentation de la ville?, **108**

2.4 La cohésion des textes : modèles d'engendrement des schémas syntaxiques, **118**

3. Quelles perspectives d'enseignement et quelles activités pour quels objectifs d'apprentissage de l'écriture ?, 146

3.1 Les ouvrages consacrés à l'écrit et à la didactique de l'écriture en contexte FLE, **147**

3.2 Grammaire de phrase ou linguistique textuelle : enjeux et limites d'une articulation des deux domaines, **175**

3.3 Propositions d'activités : activités grammaticales décrochées et activités d'écriture guidées (écrits d'apprentissage), **206**

Conclusion générale, 230

Indications bibliographiques, **235**

Table des matières, **243**

Volume des annexes : recueil de productions écrites d'étudiants libyens (FLE)

Introduction générale

Le travail que nous présentons se situe dans le prolongement de celui que nous déjà réalisé il y a quelques années en deuxième année de Master (2008), sous la direction de notre directrice, Madame Masseron. À partir d'un petit recueil de productions écrites d'étudiants libyens, nous nous étions efforcé d'en répertorier et d'en analyser les dysfonctionnements à différents niveaux. Nous nous étions alors interrogé plus particulièrement sur les problèmes de cohérence posés par les textes et par les erreurs lexicales. Ce premier travail de recherche nous avait déjà beaucoup intéressé, tout en nous laissant un goût d'inachevé et nous avons cherché à le reprendre pour essayer d'aller un peu plus loin dans le cadre d'une thèse. En particulier, nous souhaitions prolonger les observations et analyses par des propositions d'intervention didactique, mieux que nous n'avions eu le temps de le faire en Master 2. Quand l'occasion nous a été offerte de nous inscrire en doctorat, l'objet d'étude était déjà arrêté.

La présente étude porte sur un nouveau recueil de textes d'étudiants de l'université de Sebha, en Libye. Elle s'inscrit dans une perspective de linguistique appliquée, c'est-à-dire qu'elle se fonde sur des travaux de linguistique et poursuit un objectif didactique : décrire linguistiquement des productions textuelles réalisées par des étudiants de niveau intermédiaire. Plus précisément, notre objet d'étude est constitué des erreurs et malformations des textes, et notre objectif est d'y remédier en tant qu'enseignant, c'est-à-dire d'exercer sur ces productions une observation suffisamment distanciée, critique et constructive pour qu'elle nous aide à améliorer notre stratégie d'enseignement. Le thème général de notre travail est l'apprentissage de l'écriture par des étudiants libyens qui sont encore fragiles en français.

Nous avons organisé notre travail en trois parties : le cadre général, les analyses de productions et les propositions didactiques.

Dans notre première partie, le cadrage de notre travail rappelle tout d'abord le contexte de l'enseignement du FLE dispensé à l'université de Sebha. La distance linguistique entre la langue native d'un apprenant libyen du français et la langue

française qu'il apprend est importante, et l'est encore plus à l'écrit où les tâches se complexifient avec les contraintes rhétoriques d'organisation et de mise en forme. Très vite nous avons été sensibilisé aux deux ordres de problèmes : l'encodage de bas niveau qu'on associe à la « grammaire de phrase » mais aussi les questions de structure, de type et de genre de texte, qui relèvent de la « grammaire de texte ». Le niveau intermédiaire (A2) est celui qui nous a paru le plus propice pour ces questions.

Décrire la situation de l'enseignement du FLE à l'université de Sebha nous était facilité du fait que nous y sommes nous-même enseignant de FLE, que donc nous connaissons, pratiquement, la situation et savons que l'enseignement du FLE y demeure fragile. Nous avons pu trouver confirmation de ces difficultés récurrentes dans les erreurs commises par les étudiants dont nous avons recueilli les écrits. À cet égard, on doit préciser que, en dehors de l'université, le français n'est presque pas parlé et que les médias français sont très peu suivis.

Nous présentons donc l'enseignement du Français langue étrangère en Libye dans le cursus des étudiants (méthodologies d'enseignement, supports didactiques et compétences visées) et nous abordons les conditions du recueil de textes ainsi que les problèmes rencontrés au cours de notre recherche. Les productions ont été obtenues lors d'un examen de fin d'année à partir la situation suivante : des étudiants de l'université de Sebha ont visité la ville de Derna (Libye) dans le cadre des échanges entre les universités libyennes. A l'issue de cette visite, une consigne demandait à ces étudiants de décrire la ville de Derna sur le mode d'un compte rendu de visite. Autrement dit, une première analyse de ces productions textuelles qui portent sur la visite d'une ville touristique nous a permis de mettre en évidence la primauté d'une description qui implique « l'action » de la visite. L'énonciation et la scénographie des guides touristiques (Seoane 2013), la linguistique textuelle (Adam 2011a) et les travaux plus linguistiques sur la cohésion (Charolles & Combettes 1999) nous fournissent les éléments de théorie qui nous ont paru nécessaires pour consolider une approche empirique.

Après cette entrée en matière de cadrage méthodologique et théorique, nous avons poursuivi, dans la deuxième partie, l'analyse des productions recueillies. Deux problématiques dominent, celle de l'erreur et celle de la cohésion. Nous nous

interrogeons sur l'erreur et le traitement à lui réserver dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère comme le français. Concernant la cohésion, nous avons analysé notre recueil sous l'angle de la macrostructure descriptive et des progressions thématiques en essayant de repérer des organisations types et les moyens linguistiques privilégiés par les apprenants.

La démarche d'analyse des erreurs a traité de façon sélective la morphosyntaxe et les questions lexicales. L'établissement d'une typologie d'erreurs en production porte sur quelques familles de problèmes ayant trait tout d'abord à l'encodage des unités de bas niveau (catégorie grammaticale, sélection et combinaison des unités, ordre des mots dans l'énoncé). Nous recourons d'une part au concept d'*erreur*, au centre de l'apprentissage des langues étrangères, et d'autre part et surtout à la question de « l'enchaînement des énoncés » (marqués par les connecteurs, les temps verbaux, etc.) issue de la linguistique textuelle. En effet, dès lors qu'une correction effectuée ne relève plus d'une stricte commutation (le remplacement d'une forme erronée par une forme juste) comme c'est le cas en orthographe et pour certains réglages syntaxiques, il devient important d'intégrer des normes de variation et de les tester si l'on veut traiter les écrits défaillants à l'aide de critères enseignables. C'est également dans cette perspective que nous avons appréhendé les aspects fonctionnels et pragmatiques des besoins langagiers en essayant de dégager quelques propriétés linguistiques qui fondent *la cohésion* d'une séquence de discours.

Dans notre troisième partie, nous nous sommes attaché tout particulièrement à développer la dimension didactique de notre travail. Nous avons pour cela retenu les propositions de trois ouvrages des années 80-90 qui ont marqué un tournant dans la conception de l'apprentissage de l'écriture, en contexte de français langue étrangère. Ces trois ouvrages nous ont paru d'autant plus utiles qu'ils se complètent sans être redondants. Le plus ancien (Moirand 1979) aborde l'écriture en s'appuyant sur les leviers communicationnels et énonciatifs de toute production verbale. L'ouvrage cherche en particulier à montrer que l'apprentissage de l'écriture doit puiser dans les ressources de la réception des documents authentiques que l'on apprend à analyser aux apprenants. Le second ouvrage (Béguelin, Denervaud & Jespersen 1990) s'inscrit dans la filiation des travaux sur la cohérence et la cohésion. C'est un ouvrage de linguistique

appliquée qui préconise une décomposition analytique des différents mécanismes et phénomènes fondant la cohésion d'un texte et qui, après avoir exposé synthétiquement les bases des notions nécessaires, développe un grand nombre d'exercices et d'activités d'écriture qui pallient les principaux problèmes rencontrés. Cet ouvrage majeur, comme le précédent, fait un grand usage des documents authentiques. Le troisième et dernier ouvrage de la même période (Péry-Woodley, 1993) met l'accent, davantage que les précédents, sur la problématique de l'erreur dans une perspective d'évaluation. Le cadre général demeure celui de la typologie des textes et des facteurs qui règlent la cohésion.

Après cette entrée en matière, nous prenons en compte quelques-uns des manuels et des méthodologies ayant cours en français langue étrangère. Il était important pour nous de comprendre ce qui différencie un manuel dit d'expression écrite d'une méthodologie d'option communicationnelle et d'un manuel « de grammaire », sous l'angle qui nous intéresse, l'écriture d'un compte rendu de visite. Ces ouvrages sont respectivement le manuel d'écriture de S. Poisson-Quinton qui, comme d'autres du même type, s'échelonne sur quatre niveaux (2004, 2006, 2007 et 2008), l'ouvrage de méthodologie communicationnelle *Alter ego 1* duquel nous rapprochons *Champion 1*, en usage dans notre université. Enfin, concernant les manuels de grammaire, nous avons retenu la série de la *Grammaire des premiers temps*. Pour que la confrontation de ces manuels, qui ne poursuivent pas les mêmes objectifs, conserve son intérêt, nous y avons sélectionné de préférence tout ce qui se rapporte à la thématique générale du voyage, de la visite touristique, de l'expression du lieu et des constructions « locatives ». Cette sélection était indispensable, si nous voulions éviter une trop grande dispersion. Il n'est pas facile pour un enseignant de construire une attitude qui reste à la fois distante, attentive et critique devant un matériel pédagogique dont les attraits, parfois superficiels, sont réels. Mais ce regard critique était indispensable si nous voulions tirer positivement le meilleur profit professionnel de cette consultation.

Nous terminons en soumettant les bases de propositions didactiques qui s'inscrivent dans la perspective ainsi définie. Quelles notions, quelles structures types faire travailler, avec quels documents sources, et comment, si nous voulons aider les apprenants à écrire le compte rendu de visite de la ville de Derna, mieux qu'ils n'ont pu le faire dans les productions recueillies ? Comment les aider à mieux investir les enjeux communicationnels d'une telle situation de production ? Quelles voies doit emprunter

notre enseignement pour atteindre à la fois des objectifs d'encodage satisfaisant qui touchent les unités linguistiques de bas niveau, les enjeux de structuration du niveau supérieur (le genre d'écrit visé), ainsi que le niveau intermédiaire et transphrastique de la cohésion ?

Il n'est pas facile de répondre à de telles questions et nous ne prétendons pas l'avoir fait. Nous nous sommes cependant efforcé d'indiquer les pistes de travail qui nous ont paru préférables à d'autres pour affronter la double contrainte de la combinatoire linguistique des unités de la langue et de la cohésion discursive. La forme et le sens sont intriqués et cependant constituent des domaines séparés qui impliquent des méthodes et des approches distinctes.

Compte tenu des difficultés théoriques inhérentes à ces questions, nous avons adopté le parti d'une observation empirique des textes et essayé de nous préserver d'un propos trop général. L'analyse empirique du matériel disponible faisait suite à l'analyse empirique des productions de notre recueil. Les principes généraux qui nous ont guidé ont concerné la démarche pratique de notre travail : documents authentiques, activités d'écriture régulières et variées, évaluation formative, objectifs fonctionnels. Nous nous sommes inspiré d'un classement d'exercices et d'activités (Masseron, document non publié et revu en 2017) qui nous a aidé à sérier les différents aspects de notre travail, et en particulier à mener en parallèle l'étude de la langue et la réalisation d'un discours écrit réfléchi et cohérent qui atteigne son but : décrire une ville, faire le compte d'une visite en précisant son itinéraire et ordonnant les étapes de cette visite. Notons que la chronologie s'invite dans l'analyse même si nous savons qu'elle n'a pas été abordée dans les unités d'enseignement proposées aux étudiants de l'université de Sebha.

Quelles sont les perspectives d'un enseignement de l'écriture en français langue étrangère ? Cet enseignement a certes évolué avec l'émergence théorique des travaux récents sur les genres et les types de textes qui ont inspiré de nouvelles méthodologies. Mais il reste beaucoup à faire et l'articulation entre une grammaire de phrase et une grammaire de texte ne peut être réglée aussi facilement et rapidement qu'on le souhaiterait, pour les retombées didactiques qu'on en espère.

Les options d’une démarche méthodique et empirique, concentrée sur un « thème », nous ont paru présenter l’intérêt de la prudence nécessairement requise ici. Étant donné notre objectif d’application à des pratiques d’enseignement effectives, nous avons esquissé ce que pourraient être des activités d'enseignement innovantes qui s’appuieraient sur les principales difficultés repérées et sur un matériel de documents authentiques, à la fois les discours « sociaux » qui concernent le thème (les guides touristiques notamment) et les productions écrites desquelles nous sommes parti. Nous espérons pouvoir mettre en œuvre ces activités d'enseignement pour les évaluer, et les corriger si c’est nécessaire, dans le but réaffirmé d'améliorer notre propre enseignement du français langue étrangère à l'université de Sebha.

PREMIÈRE PARTIE

1. Éléments de cadrage (méthode suivie, analyse linguistique et didactique)

Le cadrage général de cette première partie commence (1.1) par la présentation de la situation libyenne du l'enseignement du français Langue Étrangère (FLE) et les choix méthodologiques de notre analyse. Ensuite (1.2), nous avons jugé nécessaire de caractériser les productions langagières de notre recueil en nous posant les questions suivantes : ces productions textuelles sont-elles des textes ? En quoi le sont-elles ? A quelle catégorie (ou genre) de textes appartiennent-elles ? Nous rappelons également les difficultés que nous avons rencontrées pour collecter nos textes. À ces questions de méthode s'ajoute une autre difficulté majeure : la situation politique de la Libye qui est caractérisée par une grande instabilité : les universités restent des zones sensibles et sont souvent fermées. Mais nous n'avons ménagé aucun effort pour obtenir les copies d'étudiants qui constituent notre recueil.

Nous refermerons cette première partie en nous efforçant de définir et de caractériser l'objet « texte ». A la lumière des travaux des spécialistes de la linguistique textuelle nous avons procédé à un cadrage théorique et historique de l'analyse textuelle. À cet effet, nous faisons à travers un bref aperçu historique qui saisit la question depuis les travaux de Bakhtine (1984, pour l'une de ses traductions françaises).

1.1 Méthode de travail et conditions de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous avons jugé opportun d'apporter des éclairages sur l'objet et le cadre de notre recherche, nos choix méthodologiques et nos axes d'analyse dont nous essayerons de motiver les objectifs. Mais avant d'aborder l'aspect méthodologique de ce travail, nous allons présenter la Libye : sa situation géographique et politique, sa politique linguistique et éducative. À cet effet, nous procéderons à un état des lieux de l'enseignement du Français Langue étrangère (désormais FLE) en Libye en nous attardant sur l'aspect méthodologique de cet enseignement ainsi que sur la place de l'écrit dans l'apprentissage de la langue française.

1.1.1 L’enseignement du FLE dans les universités libyennes

Rappelons pour commencer quelques caractéristiques bien connues qui font de la Libye un pays arabe particulier. La Libye, ou, depuis 2011, L’Etat de Libye, présente trois aspects singuliers : son ouverture sur la Méditerranée, sa faible densité de population et les frontières nombreuses avec d’autres pays, bien que la majorité de la population libyenne soit concentrée sur la façade méditerranéenne.

Comme le résume l'article 2 de la Constitution, la Libye est un pays arabo-musulman où "La religion de l'État est l'Islam et l'arabe sa langue officielle". L'État protège la liberté de religion en accord avec les coutumes établies. L'arabe classique est la langue officielle de l'État. C'est l'unique langue obligatoire de l’école publique, de l'administration, des tribunaux, de la radio et de la télévision. En somme, l'arabe occupe tous les espaces de la vie sociale, culturelle, juridique et administrative. Cependant, cette politique linguistique basée sur l'arabisation n'a pas empêché le gouvernement libyen de recourir à l'anglais pour certains travaux et statistiques à usage interne (documents écrits en arabe et en anglais).

L'enseignement de la langue française a connu plusieurs étapes en Libye. Aboubaker (1996) rapporte que cet enseignement est introduit en Libye en 1876 par l’intermédiaire des missions catholiques. À cette époque, les religieuses françaises enseignaient le français aux enfants de colons. L'objectif de cet enseignement était alors à la fois religieux et culturel. C’est ainsi que de 1943 à 1951, les colons Français ont imposé en Libye les mêmes programmes d'enseignement qu'en Algérie et en Tunisie. Mais ce n'est qu'en 1961-1962 que l'enseignement de la langue française a été introduit officiellement dans le système éducatif libyen, soit dix ans après l’indépendance du pays. Mais à cette époque, la langue française n'avait le statut de langue d’enseignement que dans les écoles du sud de la Libye.

Selon Bengalil (1987), après la découverte des gisements de pétrole (1961), le gouvernement libyen a décidé d'accorder plus d'importance aux langues étrangères. Ainsi, L’anglais est-il alors enseigné à partir du cycle préparatoire, alors que le français était, pour la première fois, enseigné au cycle secondaire comme langue obligatoire dans toutes les écoles publiques du pays.

En 1968, le Ministère de l'Éducation Nationale a fait voter au parlement libyen un projet de réforme de statut des langues étrangères. L'enseignement de l'anglais devient

alors obligatoire dans le cycle primaire. Quant au français, il est enseigné dans le cycle préparatoire : la durée de l'enseignement du français passe de trois à six ans. Mais cet élan a été freiné par l'avènement du régime révolutionnaire de 1969 : le projet de 1968 n'aura en fait duré qu'une année scolaire. Le nouvel État révolutionnaire de l'ère Kadhafi, fondé sur des principes nationalistes arabes, a estimé que l'enseignement des langues étrangères ne devait en aucun cas concurrencer la langue arabe ou être favorisée à ses dépens, surtout dans l'enseignement primaire. C'est pour l'enseignement du français le retour au cursus de trois ans dans le cycle secondaire de toutes les écoles publiques.

De même, en mars 1986, l'enseignement supérieur, tout particulièrement à Tripoli, a vu se fermer les départements de français et d'anglais, dans le but d'accorder la priorité à la langue arabe. L'enseignement de ces langues n'a repris que dans des établissements privés, répondant aux motivations culturelles d'une population assez aisée.

Tout récemment, en 2010, la Libye, à l'échelle nationale, a mis en œuvre une coopération culturelle de grande envergure avec la France. 35 professeurs de FLE de nationalité française sont alors affectés dans toutes les universités libyennes, dont deux d'entre eux sont d'ailleurs affectés au département de français à Sebha. Malheureusement, ce programme de coopération n'a pas été reconduit par le pouvoir actuel. En outre, pour des raisons de sécurité les professeurs de français n'ont pas souhaité regagner leurs postes.

1.1.1.1. Quelle est la place de l'écrit dans cet enseignement?

L'apprentissage du français pour le Libyen en général est d'une grande importance du fait qu'il permet d'établir des contacts avec la France et les pays francophones ; la langue française acquiert ainsi un statut de langue d'ouverture et d'intégration au monde francophone. C'est un instrument primordial pour avoir de bonnes relations politiques, économiques et culturelles avec ces pays : la connaissance de la langue française donne aussi accès à la lecture des écrivains français et africains francophones. Par ailleurs, la langue française est aussi considérée comme une langue qui permet d'accéder aux progrès scientifiques. Sur le plan touristique, le français assure une ouverture vers le monde moderne.

D'un point de vue politique, la Libye a intégré l'Unité Africaine (O.U.A.) composé majoritairement de pays francophones. À cet effet, le pays participe et organise des réunions et des rencontres avec les pays de cette organisation. Au cours de telles rencontres, la présence de traducteurs et accompagnateurs des hôtes se révèle indispensable, ce qui n'était pas du goût de certains responsables libyens francophiles qui mettent l'accent sur la nécessité d'enseigner la langue française à tous les enfants libyens pour les raisons suivantes. Ils souhaitent ainsi :

- Consolider des relations politiques, amicales, touristiques etc. entre la Libye et les pays francophones et plus particulièrement la France ;
- Enseigner le français aux élèves libyens de manière à ce qu'ils soient capables de lire, de parler et de comprendre la langue française.

Plus généralement, la Libye ressent le besoin d'orienter sa politique vers l'enseignement des langues étrangères, et en particulier vers la langue française. Mais pour mieux comprendre l'étendue de cette politique vis-à-vis des langues étrangères et l'importance accordée à la langue française, nous allons préciser le statut et la place qu'occupe le français dans les universités libyennes.

Pour commencer il faut signaler que les méthodologies d'enseignement ont très peu évolué et continuent d'accorder une grande importance à l'écrit, sans que cet enseignement fasse véritablement l'objet d'une réflexion didactique. Cela tient aux carences des ressources pédagogiques et au niveau insuffisant des professeurs libyens. D'autre part, les besoins des apprenants sont surtout de communiquer et de s'ouvrir au monde ; ils veulent parler et comprendre le français. L'écrit n'est pas le premier objectif. Par exemple, à l'université de Sebha, ce n'est qu'en troisième année, soit une année avant la fin du cursus, que les étudiants, futurs professeurs de français font véritablement l'apprentissage de l'écriture à travers des consignes simples : écrire pour inviter, remercier, décrire les étapes d'une recette. Les genres d'écrits proposés aux étudiants portent essentiellement sur la vie quotidienne.

En raison des fragilités de l'enseignement de l'écrit, les étudiants de l'université de Sebha ont un niveau très moyen voire faible. Ils commettent de nombreuses erreurs même pour écrire un texte simple (se présenter, décrire un lieu) : erreurs lexicales, orthographiques et syntaxiques. Nous analyserons les types d'erreurs dans la deuxième

grande partie de ce travail.

1.1.1.2. Conceptions dominantes et place de l'enseignement des bases de la langue française

L'enseignement du FLE en Libye a toujours souffert du manque criant de ressources pédagogiques. Les manuels utilisés ne sont pas adaptés à l'enseignement : ce sont des manuels utilisés en France pour les apprenants Français, natifs de la langue française ou des méthodes d'enseignement du FLE désuètes et inadaptées. Il en résulte un enseignement de mauvaise qualité qui ne permet pas l'acquisition des compétences en écriture.

Les bases de la langue française, à savoir la grammaire, la conjugaison et l'orthographe sont mal enseignées. Il en résulte un niveau très bas. A titre d'exemple, la majorité des étudiants en 2^{e} année à l'université de Sebha ont de grosses lacunes en grammaire et en conjugaison, ce qui a une incidence sur leur expression écrite. Les règles de dépendance, de cohésion et de structuration sont faiblement appliquées, ce qui se remarque à différentes infractions : accords des verbes non réalisés, connecteurs absents et cohérence globale fragile.

1.1.1.3 Hypothèse générale sur la situation de l'enseignement et la place occupée par l'écrit

Au vu de la qualité des productions des étudiants de l'université de Sebha, nous pouvons dire que l'écrit n'est pas bien enseigné. En effet, malgré l'importance de cette compétence au même titre que l'expression orale, les étudiants ont plus de facilités à parler qu'à écrire. Ainsi, l'étudiant récite des phrases pour s'exprimer dans sa vie quotidienne et échanger avec d'autres francophones. Des énoncés tels que *je m'appelle X, J'habite à X,* ou *J'ai 20 ans* sont apprises et récitées sans que les étudiants réalisent tout à fait comment ces énoncés sont construits. Ils n'ont pas véritablement la conscience des notions de *sujet*, de *verbe* et surtout des liens de dépendance qui unissent l'un à l'autre et qui forment un énoncé.

De notre point de vue, l'enseignement de l'écrit doit s'appuyer sur la grammaire de la phrase simple (liens grammaticaux et accords), ce qui n'est pas le cas dans les méthodes utilisées en Libye. Il en résulte un niveau faible à l'écrit même en fin de cursus des

étudiants libyens qui ont suivi des cours de FLE pendant 4 ans. En revanche, dans une université prestigieuse comme l'est celle de Tripoli, les étudiants ont un niveau nettement plus élevé que celui des étudiants de Sebha ou de Derna. En fait, à l'université de Tripoli, l'enseignement de l'écrit commence dès le niveau débutant et d'une manière relativement intensive, à la différence de l'université de Sebha où, nous l'avons dit, l'écrit n'est réellement enseigné qu'en fin de deuxième et troisième année, soit une année avant la fin du cursus de la licence de Français en Libye.

Précisons cependant que ces dernières années, la langue française a gagné plus de place dans les universités libyennes. Les objectifs et les programmes sont communs. Puisque les étudiants arrivent à l'université avec très peu, voire pas du tout, de connaissances en français, les deux premières années du cycle universitaire sont entièrement consacrées à l'apprentissage des connaissances dites de base : grammaire, vocabulaire, conjugaison des verbes.

À partir de la troisième année, l'année où les étudiants commencent vraiment à écrire des textes, des cours plus ou moins spécialisés (initiation à la linguistique, à la phonétique, par exemple) sont introduits tandis qu'une quatrième année, il y a davantage de cours qui exigent des connaissances linguistiques solides, tels que la traduction, l'analyse grammaticale, la linguistique française.

Pour mieux comprendre cette situation, nous allons illustrer cette présentation avec l'exemple de l'université de Sebha, du fait que c'est celle-ci qui est directement concernée par notre recherche.

1.1.2. Aperçu des pratiques langagières, orales ou écrites, en français langue étrangère

L'essentiel des enseignements en français langue étrangère porte sur l'expression orale, l'expression écrite, la phonétique et la syntaxe. Nous détaillerons à travers un tableau récapitulatif les heures prévues pour chaque niveau. Signalons que l'enseignement du français comme langue maternelle ne concerne que l'école française où peu de Libyens envoient leurs enfants. Notre recherche porte sur les productions textuelles de l'université de Sebha, d'où l'intérêt de présenter cette université.

1.1.2.1 L’université de Sebha et les cours de FLE

L’université de Sebha, qui représente notre terrain d’étude, est située dans la ville de Sebha, troisième ville au sud de la Libye. C’est de cette université que nous avons obtenu une bourse d’étude pour préparer notre doctorat. Il était prévu que nous commencions en 2010-2011, mais la révolution en Libye – le 17 février 2011 – a quelque peu retardé ce projet, étant donné notamment la difficulté d’obtenir alors un visa d’étude. Aujourd’hui, je dois préciser que je compte retourner en Libye pour enseigner à Sebha, espérant que mon travail de recherche contribuera à y modifier, si modestement que ce soit, l'enseignement du FLE.

L’université de Sebha a été créée en 1976, c’est donc une jeune université. Elle n’était à l’origine qu’une faculté des lettres. C'est à partir de 1985 que d'autres facultés spécialisées dans divers domaines ont vu le jour. Aujourd’hui, l'université de Sebha comprend plus de quinze facultés dispersées dans la toute la région du Fezzan, au sud de la Libye. Néanmoins, la plupart de ces facultés se trouvent dans la ville de Sebha, capitale de la région, comme les facultés des lettres, de médecine, des sciences et d’agronomie. D’autres facultés, par exemple celle de formation des professeurs ou d’économie, se trouvent à Oubari et à Mursuq, à 200km au sud de Sebha ; ou celles de géométrie et de formation des professeurs à Shatie à environ 70km au nord de Sebha, ou bien encore la faculté des lettres et des sciences qui est à Ghât, soit à 350 km au sud de Sebha.

Les étudiants inscrits sont estimés à 12600 alors que les professeurs sont au nombre de 780 dont 500 de nationalité libyenne. Le corps enseignant est assisté par environ 400 assistants et intervenants dans différentes disciplines.

L’université de Sebha accorde de plus en plus d’importance aux études supérieures : aujourd’hui, en plus des thèses de doctorat, des centaines de mémoires de Master ont été soutenus.

Du point de vue de la recherche, l'université de Sebha abrite trois centres de recherche : le Centre Arabe de Recherche sur le Sahara et le Développement des Sociétés Sahariennes, le Centre des Etudes et des Recherches Africaines et le Centre de

Reproduction de l'Energie Solaire.

La faculté des lettres dont dépend le département de français comprend sept autres départements : histoire, géographie, sociologie, philosophie, arabe, anglais, langues africaines (swahili, haoussa). Le département de français est le plus récent : il a été créé en 1990. Son objectif est de répondre aux besoins en professeurs de français des écoles secondaires libyennes. Le cursus proposé pour obtenir une licence en français s'étale sur quatre ans. Pendant leur formation, les futurs enseignants de français suivent des enseignements en arabe, en anglais et en français. Il faut noter que le recours à ces trois langues répond aux impératifs des décideurs libyens : formation à la culture générale (l'enseignement de la culture islamique et de la culture politique) et formations linguistiques en anglais et en français sous la forme de cours en expression écrite, grammaire, compréhension de textes, etc.

Les étudiants accueillis par le département de français de l'université de Sebha sont titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires, filière littéraire à l'issue de laquelle ils ont au moins obtenu une mention « bien ». Ces étudiants ont entre 19 et 22 ans et sont orientés d'office vers la faculté des lettres ou celle des sciences humaines par le ministère de l'enseignement général. Pour accéder ensuite au département de français, il faut passer un concours qui pourvoit les 100 places disponibles chaque année.

Ce département est censé contribuer à la formation des enseignants en français, ce qui confirme l'intérêt croissant envers celui-ci dans la Libye. Si ce type de formation met l'accent sur les différentes compétences visées dans l'apprentissage d'une langue étrangère, celle de production écrite nous est particulièrement importante. Cette importance est justifiée par le fait que notre recherche est basée sur des textes écrits en français par des étudiants de ce département.

1.1.2.2 Le département de français de l'université de Sebha : effectif des professeurs et des étudiants, enseignements et volumes horaires

L'équipe enseignante est composée de 10 personnes, dont 5 qui sont titulaires d'un doctorat et 5 qui ne le sont pas. En 2012-2013, le département de français à Sebha a

accueilli 220 étudiants, répartis de la façon suivante :

Département de français 2012-2013	
Nombre d'étudiants	Année université
85 étudiants	1e année
50 étudiants	2e année
45 étudiants	3e année
40 étudiants	4e année

Le tableau montre que l'effectif des étudiants, important en première année, diminue de presque la moitié ensuite. Le manque d'intérêt pour la discipline explique partiellement le fait que beaucoup abandonnent le français après la première année.

Les tableaux qui suivent présentent les domaines disciplinaires tels qu'ils se répartissent au fil des quatre années.

Première année

Matière	**Théorie**	**Pratique**
Grammaire	2 heures	1 heure
Compréhension et expression orale	2 heures	1 heure
Compréhension et expression écrite	2 heures	1 heure
Phonétique	2 heures	1 heure
Arabe	2 heures	1 heure
Anglais	2 heures	1 heure
Psychologie	2 heures	1 heure

Deuxième année

Matière	**Théorie**	**Pratique**
Grammaire	2 heures	1 heure
Compréhension et expression orale	2 heures	1 heure

Compréhension et expression écrite	2 heures	1 heure
Etude de textes	2 heures	1 heure
Phonétique	2 heures	1 heure
Arabe	2 heures	1 heure
Anglais	2 heures	1 heure

Troisième année

Matière	**Théorie**	**Pratique**
Grammaire avancée	2 heures	1 heure
Compréhension et expression orale	2 heures	1 heure
Compréhension et expression écrite	2 heures	1 heure
Introduction à la littérature	2 heures	1 heure
Informatique	2 heures	1 heure
Histoire de la Libye	2 heures	1 heure
Histoire de la civilisation	2 heures	1 heure

Quatrième année

Matière	**Théorie**	**Pratique**
Grammaire avancée	2 heures	2 heures
Compréhension et expression orale	2 heures	2 heures
Compréhension et expression écrite	2 heures	2 heures
Introduction à la littérature	2 heures	2 heures
Littérature française	2 heures	2 heures
Méthodologie de recherche	2 heures	2 heures
recherche	2 heures	2 heures
Histoire de la Libye	2 heures	2 heures
informatique	2 heures	2 heures
Histoire de la civilisation	2 heures	2 heures

Nous venons de voir la répartition horaire par année que les étudiants suivent pour obtenir le diplôme de licence en langue française. Les universités de Sebha utilisent la méthode *Champion 1* et *Champion 2*, dont on peut déplorer qu'elle n'est pas tout à fait adaptée à l'enseignement libyen. Cette méthode ancienne gagnerait à être revue et adaptée à l'apprenant libyen. Certes, l'écrit y occupe une place importante, mais dans l'optique surtout de faire acquérir les performances et suivant un modèle linguistique et pédagogique très traditionnel.

Une double page intitulé « Écrit » comporte un document écrit, authentique ou non, qui est suivi un exercice d'entraînement. Sur la page de gauche, une première partie concerne le vocabulaire et une seconde la grammaire. L'écrit revient à la fin de chaque unité sous la forme d'une consigne d'écriture qui reprend le thème de l'unité.

1.1.3. La difficulté de recueillir des productions écrites : obstacles qui tiennent à la situation politique en Libye

Nous signalons que le principal problème auquel nous avons été confronté a été celui de l'accès aux textes officiels. En effet, après la révolution libyenne plusieurs projets de loi ont été votés mais en raison de l'instabilité politique de la Libye, aucun texte n'a été réellement appliqué et l'accès à ces données demeure difficile. En outre, les universités étaient quasiment fermées, ce qui n'a pas facilité nos contacts avec l'administration.

Nous espérons que prochainement nous pourrons avoir accès aux textes officiels qui légifèrent sur les nouvelles orientations de la Libye en matière de politique linguistique, de réforme du système éducatif et sur le statut des langues étrangères. Nous savons que des travaux sur ces questions ont été entamés en décembre 2011, mais nous ne disposons pour l'instant d'aucune information au sujet de ce que l'on a appelé les États Généraux du système éducatif.

Il convient maintenant de présenter notre problématique et de circonscrire notre cadre de recherche. Notre analyse porte sur un recueil composé de copies d'examen d'étudiants de l'université de Sebha du niveau intermédiaire. Ces productions écrites sont des textes que nous analyserons comme tels. Nous nous efforcerons d'adopter un double point de vue, macro-syntaxique et micro-syntaxique.

Nous nous interrogerons donc sur les critères définitoires qui fondent l'objet *texte*, non sans poser la question de l'intelligibilité des productions recueillies. Une fois les difficultés identifiées, nous suggèrerons des pistes de travail didactique. Tel est notre objectif.

Pour mener ce travail de recherche, nous avons choisi le niveau intermédiaire (deuxième année) qui nous a paru le plus propice à cette analyse. L'enjeu de ce travail est de mener une réflexion approfondie sur les compétences acquises et celles non acquises des apprenants, dans le but ensuite d'étayer des observations sur les méthodologies ayant cours.

Nous aborderons plus particulièrement les aspects de cohésion, de connexité et de grammaticalité des productions écrites. À ce sujet, notons que la distance linguistique entre un apprenant libyen du français et la langue française qu'il apprend est importante. Cette distance est d'autant plus importante à l'écrit que celui-ci est plus rigoureux et fait appel à des connaissances de divers ordres (construction d'un texte signifiant, intelligible et bien structuré).

En effet, l'univers de connaissances des étudiants libyens est très éloigné de la langue et de la culture française : en dehors de l'université, le français n'est presque pas parlé. Or, comme on le sait, la langue et la culture, quel qu'en soit le pays, sont intimement liées. C'est pour cette raison que nous aurons besoin de la notion d'*interlangue*, envisagée comme un modèle grammatical évolutif qui emprunte aux deux langues, la langue pratiquée et la langue apprise.

Après avoir montré que la formation des étudiants de l'université de Lettres de Sebha souffre de lacunes manifestes en grammaire du français, notre analyse débouchera sur l'établissement d'une typologie d'erreurs en production (encodage des unités de bas niveau : catégorie grammaticale, sélection et combinaison des unités, ordre des mots dans l'énoncé). Ensuite, la morphosyntaxe et le lexique du français seront traités de façon sélective, c'est-à-dire du point de vue des erreurs que nous aurons recensées et des besoins langagiers que nous aurons ainsi circonscrits, étant donné les objectifs de production et de communication que nous poursuivons.

Nous emprunterons la notion d'*erreur* pour interpréter les « maladresses » liées à

l’enchaînement des énoncés (connecteurs, temps verbaux, etc.). En effet, dès lors qu’une correction effectuée ne relève plus d’une stricte commutation (le remplacement d’une forme erronée par une forme juste), comme c’est le cas en orthographe et pour certains réglages syntaxiques, il devient important d’intégrer des *normes de variation* et de les tester si l’on veut réussir à sortir des « règles de base » qui ne suffisent plus à traiter les enchaînements. Dans cette perspective, nous appréhenderons les aspects fonctionnels et pragmatiques des besoins langagiers et nous essaierons de dégager les propriétés linguistiques qui fondent la cohésion d’une séquence de discours, en l'occurrence, dans nos textes, une séquence descriptive.

D'un point de vue didactique, nous nous attacherons tout particulièrement à développer des propositions qui conduisaient les apprenants à *reformuler* les énoncés et les séquences de discours. Nous espérons ainsi développer des objets d’apprentissage qui visent le niveau de structuration intermédiaire (entre le bas niveau de la langue et le haut niveau du discours) et qui recourent à la double contrainte de la cohésion (les faits de langue au sens strict et la fonction pragmatique des séquences de discours).

En résumé, nous nous proposons d'analyser notre recueil à travers les trois axes suivants : l’axe syntaxique, l’axe textuel et l’axe sociolinguistique.

1.1.3.1 L’axe syntaxique

Notre analyse des productions textuelles des étudiants portera sur la connaissance des règles grammaticales. À cet effet, les erreurs commises sur les différents accords (sujet et verbe, nom et adjectifs, déterminant et nom, etc.) seront analysées. Cette analyse permettra d'évaluer le niveau des étudiants par rapport à l'année du cursus (première, deuxième, troisième année). Notons que certaines erreurs sont des traductions directes ou des transpositions de l'arabe au français.

Cette analyse nous permettra également de répertorier les erreurs récurrentes et de les analyser.

1.1.3.2 L'axe textuel: éléments contextuels

Les productions écrites des étudiants seront analysées sous l'angle des éléments dits contextuels, leur cohésion, leur cohérence et leur connexité.

A cet effet, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : ces productions

textuelles sont-elles des textes cohérents, cohésifs et bien structurés ? Les étudiants savent-ils utiliser des organisateurs textuels et des connecteurs ? Cette analyse débouchera sur des propositions en matière de méthodologies d'enseignement sous l'angle de l'organisation des idées dans un texte.

1.1.3.3 L'axe sociolinguistique

Les étudiants libyens en général et ceux de Sebha en particulier sont des arabophones natifs. La deuxième langue pour la majorité des étudiants est l'anglais. L'objectif de cette analyse sera d'étudier les situations d'interlangue et de transposition de l'arabe dans les productions écrites en français. Nous tenterons de montrer que la majorité des étudiants pensent d'abord en arabe avant de transposer ou de traduire ce qu'ils pensent ou écrivent en français. Or, les français et l'arabe appartiennent à deux univers de connaissances différents.

Nous espérons ainsi développer des objets d'apprentissage qui visent le niveau de structuration intermédiaire (entre le bas niveau linguistique et le haut niveau du discours) et qui recourent à la double contrainte de la cohésion, à savoir les faits de langue au sens strict et la fonction pragmatique des séquences de discours.

Dans les points qui suivent, nous allons des observations pratiques sur la « forme graphique » des écrits (1.2) à la théorie du texte et de ses unités constitutives (1.3). Le passage d'un volet à l'autre se fera par l'intermédiaire du travail d'A. Seoane (2013) sur le guide touristique analysé comme un genre de discours particulier (notre point 1.2.4).

1.2 Recueil des productions écrites (description épidictique d'une ville) et premier aperçu des écrits recueillis : écarts du point de vue de la lisibilité et de la calligraphie

Une première observation (1.2.1) des écrits collectés et rassemblés dans notre volume d'annexes fait apparaître des disparités de forme importantes : la régularité de l'écriture, la disposition de l'écrit sur la feuille, la présence de ratures, les retours à la ligne, l'alignement droite du texte et l'usage des alinéas constituent des facteurs discriminants, avant même que l'on ne procède à la lecture de chaque texte. Nous

revenons ensuite (1.2.2) sur les conditions de recueil des textes, puis sur la consigne d'écriture telle qu'elle a été soumise aux étudiants de Sebha (1.2.3).

1.2.1 Lisibilité des écrits

Nous avons classé trois familles d'écrits à partir du critère de leur lisibilité : i) bonne calligraphie (les copies que nous avons jugées faciles à lire, celles dont la calligraphie est plutôt régulière) ; ii) assez bonne calligraphie mais parfois difficile à lire en raison de la taille des caractères ou de leur irrégularité ; et iii) très mauvaise calligraphie (copies difficilement lisibles ou illisibles en raison des ratures, de la mauvaise écriture des caractères de l'alphabet du français et de la taille des caractères).

i) Les textes de bonne lisibilité

Cette première catégorie regroupe les écrits dont la taille des caractères est suffisamment grande, la forme droite et les ratures peu nombreuses. Ces textes présentent l'intérêt d'être souvent aérés, car leurs auteurs ont sauté des lignes et utilisé toute la longuer de la ligne. Enfin, notons que ces textes comportent très peu de mots difficilement déchiffrables.

Les écrits qui entrent dans cette catégorie sont respectivement C1 (le texte le plus long de la série, p. 8-9 du volume d'annexe), C3 (p. 16), C5 (p. 22), C6 (p. 24), C14 (p. 40), C16 (p. 44), C18 (p. 49) et C19 (p. 53). Ces textes ne comportent aucun mot illisible.

Les ratures sont en nombre limité et, surtout, n'altèrent pas la lisibilité du texte : on en relève 6 dans la copie la plus longue (C1), aucune dans les textes C5 et C14.

ii) Les textes d'assez bonne lisibilité

Cette deuxième catégorie est composée de textes caractérisés par une assez bonne lisibilité du fait de la qualité de la calligraphie et de la taille moyenne des caractères, ce qui permet une lecture assez facile.

A la différence de la catégorie précédente, ces textes ne sont pas toujours facilement lisibles en raison d'une calligraphie de qualité parfois très moyenne. A cela s'ajoute une occupation de la page caractérisée par un texte au centre : la ligne de la page n'est plus

utilisée dans toute sa longueur, parfois très courte ou occupée de façon plus irrégulière. Ces textes comportent davantage de ratures et de mots illisibles, ce qui altère la qualité de leur lisibilité.

Les copies C4 (p. 19), C10 (p. 32), C13 (p. 38), C17 (p. 46-47), et C20 (p. 55) entrent dans cette catégorie. Les ratures y sont un peu plus nombreuses que dans la catégorie précédente. C'est ainsi par exemple que C10 en présente 6 et C20, 9. Parfois les segments raturés sont assez longs (par exemple, C17, p. 46 ou C20, p. 55).

Le facteur qui rend principalement ces textes moins lisibles est, associé aux ratures plus nombreuses, l'irrégularité de l'écriture (la taille et la forme des caractères et celle de l'occupation des lignes).

iii) Les textes de médiocre lisibilité

On aura noté dans le volume d'annexes que les copies numérotées 22 à 30 ne sont restituées que dans leur état de manuscrit original. Nous n'en avons proposé aucune version révisée. Ce sont des copies pour lesquelles nous ne sommes pas parvenu à restituer une version dactylographiée qui soit satisfaisante, ou bien celles qui ne traitaient pas le sujet demandé.

Nous avons toutefois laissé ces productions dans le recueil dans la mesure où elles nous ont semblé intéressantes comme repère. En effet, aux difficultés de déchiffrement d'une mauvaise calligraphie s'ajoutent celles d'une occupation de la page très désordonnée (C25, p. 62) et, surtout, la reconnaissance de plus en plus laborieuse des mots et des structures d'énoncés (C30, p. 67). Enfin, le défaut de ponctuation vient parfois (C17, p. 46-47) compromettre le déchiffrement des copies.

Même retenues, certaines copies sont très difficiles à déchiffrer et comprendre. C'est ainsi que par exemple, dans les versions dactylographiée, révisée puis résumée de la C11 (p. 35), nous avons signalé notre incapacité à saisir ce que l'étudiant à voulu écrire : du « non mot » (*ponlat*) à la construction déviante de la dernière phrase, nous n'avons pas réussi à reconstituer un sens ou un référent qui nous paraisse satisfaisant.

L'examen de ces textes du point de vue de la calligraphie et de la lisibilité nous permet de faire les observations suivantes :

- L'écriture occupe une place importante dans la lisibilité d'un texte. Cette

compétence doit être sérieusement enseignée et ce dès le bas âge, ce qui n'est pas le cas en Libye.

- La régularité de la calligraphie et la bonne présentation du texte sont importantes dans l'appréciation globale d'une copie. Un apprentissage plus systématique des étudiants à l'alphabet latin et à l'écriture linéaire mériterait sans doute d'être mené. Les étudiants libyens sont scolarisés en arabe et par conséquent, ce n'est qu'après s'être inscrits au département de français qu'ils ont appris à écrire le français. Il est donc nécessaire de faire de cette activité de calligraphie une matière à part entière à enseigner pendant la première année de français et faire d'elle un des premiers paliers de l'apprentissage de la langue française.

1.2.2 Conditions de production des écrits recueillis

Professeur de FLE à l'université de Sebha, j'ai adressé une demande au doyen de cette université pour que ce dernier m'autorise à photocopier et conserver les copies des étudiants, afin de les étudier dans le cadre de ce travail de recherche. L'autorisation obtenue, nous avons recueilli les productions au mois de juillet en 2013, à l'issue d'une épreuve d'examen de fin de semestre.

Nous les avons constituées en un recueil. Les copies y sont présentes sous leur forme manuscrite. Ensuite, pour une meilleure exploitation des écrits collectés, nous avons décidé de transcrire sous une version dactylographiée (V2). Anonymées, les copies conservent cependant la mention du sexe de leur auteur (F ou M). Nous voulions ainsi, en dactylographiant les textes, rester au plus près des productions et des difficultés que représente l'écriture du français pour la population des étudiants qui nous intéresse. Nous voulions ainsi, dans une démarche très empirique de *copie de texte,* saisir les textes dans leur triple détermination de forme visuelle, d'encodage linguistique de bas niveau et de structure globale qui dépasse le cadre de l'énoncé simple.

Ce sont les versions V3 et V4 de chaque texte qui engage ces deux derniers aspects. V3 révise et segmente V2. La segmentation donne lieu à ce que nous avons appelé des *séquences* (Sq.), sur lesquelles nous reviendrons dans notre deuxième partie. Quant à la version V4, elle s'efforce de résumer le texte et constitue de ce point de vue une interprétation du texte comme organisation globale ; et, souvent, V4 caractérise le point de vue de l'auteur. La différence entre V3 et V4 tient au choix énonciatif : V4, résumant

le texte, prend la distance nécessaire, ce que permet le passage à la troisième personne (*le locuteur, la locutrice*). On connaît toutefois les difficultés de « résumer » une description et plusieurs V4 du recueil gardent la trace des obstacles inhérents à cette opération.

1.2.3 Consigne d'écriture donnée aux étudiants : décrire une ville ou décrire la visite d'une ville ?

Après avoir suivi le cours de FLE pendant un semestre, les étudiants de deuxième année ont visité la ville de Derna dans le cadre d'un programme d'échange, et ils ont été évalués à partir du sujet suivant :

> *Décrivez la ville de Derna que vous avez visitée il y a quelques mois. Votre description mettra l'accent sur les sites historiques et touristiques. Vous direz également ce qui vous attire le plus dans la ville de Derna.*

L'examen a duré une heure et les dictionnaires y sont interdits.

Autrement dit, la compétence d'écriture est évaluée à travers une description et détaillée de la ville de Derna.

Précisons que la ville de Derna est située dans l'est de la Libye. C'est une ancienne capitale de la province de Cyrénaïque dont la population est aujourd'hui estimée à 120 000 habitants. Derna est très connue par les Libyens pour sa cascade, ses anciennes mosquées et sa situation entre la mer et la montagne. Depuis 2010, les universités de Sebha et d'Omar Aloktar à Derna ont conclu un accord d'échange, ce qui explique le choix du sujet. Après avoir visité la ville de Derna et fait connaissance avec leurs homologues, les étudiants du département de français de Sebha sont soumis à plusieurs activités qui entérinent cet accord, dont la description demandée.

Voici une photo de la ville de Derna qui permet de se représenter le site géographique de la ville.

Dans toutes les copies des étudiants de l'université de Sebha, la mosquée ancienne a été mentionnée et décrite, il s’agit de la mosquée Al Sahaba. En voici une reproduction :

1.2.4 Un genre de discours identifiable ? La visite d'une ville touristique (description de la ville et expérience de la visite de cette ville) : description d'itinéraire ou présentation des sites de la ville ? Quelle parenté avec le genre de discours d'un guide touristique (Seoane 2013) ?

L'ensemble des productions textuelles de notre recueil sont, pour l'essentiel, des descriptions d'une ville touristique, Derna. La visite effectuée par les étudiants a été une visite touristique. Elle est en même temps un compte rendu de l'expérience de la visite de cette ville (description valorisante de la ville, des itinéraires et des sites historiques et touristiques).

Il nous a semblé intéressant de voir en quoi les descriptions recueillies présentaient ou non une parenté avec celles que l'on peut lire dans un guide touristique. Nous nous sommes demandé si le genre de discours tel que A. Seoane l'a caractérisé (2013) pouvait nous aider à caractériser nos propres textes.

Préalablement, nous voudrions revenir aux sources rhétoriques des textes et vérifier que nous sommes en présence d'une *description épidictique* de la ville de Derna, et pour cela nous aider du travail de G. Molinié (1996). Dans son dictionnaire de rhétorique, G. Molinié renvoie le discours épidictique (ou *laudatif*) au *genre démonstratif* et à la figure de l'*amplification*, mieux encore à la *topographie* (Molinié 1996 : 378) :

> *« La topographie est une figure macrostructurale de second niveau, un lieu. Elle consiste proprement en la description de paysages et de contrées, essentiellement du point de vue physique, mais aussi de tous les usages qui y ont éventuellement cours. Lorsqu'il est activé, ce lieu fixe toute l'organisation du discours. On peut considérer que les plus beaux exemples de topographie se trouvent dans les récits utopiques et fantastiques ; la géographie comme genre littéraire a évidemment une forte composante topique de nature topographique.*

La composante topique de la description topographique se signale par l'amplification des traits laudatifs. L'auteur surenchérit au sujet de la beauté du lieu et le texte produit s'apparente au genre démonstratif, même si celui-ci concerne davantage les portraits de personnes que les descriptions de lieux (Molinié 1996 : 124-129):

> *« Le genre démonstratif est l'un des trois grands genres de l'éloquence. Il se définit par la matière du discours : le bien ou le mal. Traditionnellement, le discours porte sur une personne : il devient donc blâme ou éloge, par rapport à l'utilité et l'honnêteté, selon la*

considération de ladite personne et de ce qui a trait à elle, même après sa mort. Mais il n'y a pas de raison de limiter ce genre à un objet personnel. Le fait est qu'on loue des hommes (des dieux), parfois même, peut-être par plaisanterie, des animaux, des institutions ou des Etats, voire des objets inanimés ».

En s'appuyant sur le travail d'Aristote, G. Molinié spécifie ce qu'est le discours épidictique en lui attribuant une visée démonstrative ; mais il en voit surtout une propriété du portrait :

> *« En littérature, beaucoup de portraits relèvent du genre démonstratif. La systématisation du démonstratif a bien sûr été établie par Aristote, « Sous la dénomination grecque d'épidictique. Il s'agit donc de l'honorable et de son contraire, sous la forme de la vertu et du vice, du beau et du laid ; tel est l'objet de l'éloge et du blâme. C'est également par rapport à ces traits que sont appréhendés les caractères ou mœurs de l'orateur, qui peuvent former d'importantes preuves d'autorité sur l'auditoire. »*

En effet, le genre démonstratif est caractérisé par un discours qui met l'accent sur des qualités des facultés et des vertus d'une personne, d'un animal ou même d'un objet. Il oppose ce qui est bon de ce qui est mauvais, de ce qui bien de ce qui est mal, avec une préférence pour ce qui est beau et vertueux.

Cet aspect se retrouve dans le discours argumentatif publicitaire dont l'objectif est de convaincre, de vendre un produit en le valorisant. A cet effet, les moyens linguistiques et rhétoriques sont mis en œuvre au bénéfice de la force des arguments avancés. J.-M. Adam et M. Bonhomme (1997) déplorent que les « approches sémiotiques modernes » se limitent à l'étude des figures de style. Selon eux, la rhétorique publicitaire offre de réelles opportunités d'analyses du point de vue des typologies discursives. S'agissant du discours épidictique, les deux auteurs cités ci-dessus donnent la définition suivante de ce genre discursif (Adam & Bonhomme 1997 : 89-90) :

> *« Le genre épidictique traite de l'éloge et du blâme devant un public. Il ne s'occupe que de ce qui est beau ou laid, son temps de référence est le présent et son schéma argumentatif de base est l'amplification. Exposant des faits connus de tous, l'orateur ne peut que les magnifier, faire valoir « leur grandeur et leur beauté » (Aristote, Rhétorique 1368a) et ceci par diverses figures d'amplification : hyperbole, répétition, métaphore, qualification, usage des périodes les plus variées, etc. »*

A partir de cette acception du genre épidictique et de ses principales caractéristiques, nous pouvons affirmer que les textes de notre recueil relèvent essentiellement de ce discours. En effet, dans la quasi-totalité des textes de notre recueil, les aspects évoqués mettent l'accent sur les éléments valorisants suivants :

- La beauté de la ville de Derna
- Sa situation géographique avantageuse (Derna est située entre la mer et la montagne)
- Ses sites touristiques et ses monuments (mosquées anciennes et grands marchés)
- La gentillesse des habitants de Derna

Notons que les aspects décrits dans la description ou la présentation de la ville de Derna sont des atouts, des qualités opposables à d'autres défauts, qui ne sont pour ainsi dire pas évoqués dans les textes. Cette présentation de la ville de Derna est caractérisée par une sorte de démonstration de la beauté de cette ville dont les formules pourraient se résumer ainsi (tableau 1) :

Derna est une belle ville + Pourquoi c'est une belle ville (description de la ville et de ses atouts) + Formule finale de synthèse : *Derna c'est ma vie.*

Derna est une belle ville

Au vu de cette petite structure globale, nous pouvons dire que le discours dans ces textes est démonstratif qui nous met en présence d'un discours où les louanges dressées argumentent en faveur de la ville décrite.

Notre analyse des textes de notre recueil comme des discours épidictiques consiste à analyser les productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha suite à la visite qu'ils ont effectuée à Derna. Ce discours épidictique porte essentiellement sur cette ville et cette visite, c'est-à-dire sur *l'expérience* des étudiants de cette visite. A cet effet, nous nous attèlerons à montrer que la ville de Derna est décrite de façon épidictique et analyserons et le lexique utilisé.

Rappelons que la consigne d'écriture sollicitait un jugement favorable : (...) *Votre description mettra l'accent sur les sites historiques et touristiques. Vous direz également ce qui vous attire le plus dans la ville de Derna.* Le sujet déclenche à la fois une

description de la ville de Derna et un jugement sur la beauté des sites historiques et touristiques. Ainsi, l'action dans ces textes est à la fois narrative et descriptive ou narrative ou descriptive : il s'agit de la description de la ville de Derna et de la narration des actions menées par les étudiants pendant cette visite, à travers une sorte de compte rendu de cette visite. C'est pourquoi nous schématiserons la structure textuelle des productions écrites ainsi :

Type	**Visite**	**Appréciation**
Descriptif ou	*faire* quelque chose	beauté de la ville
Descriptivo-narratif	*voir* quelque chose	+ aimer cette ville.

Un genre de discours laudatif (de type mixte, descriptif et narratif)

Le schéma nous permet d'analyser les copies en mettant l'accent sur le type de texte, les actions et la visée de chaque texte ainsi que l'orientation laudative de la description qui transparaît dans les choix lexicaux.

Les auteurs utilisent la première personne (*j'ai fait un tour à Derna*) ou bien ils décrivent la ville sans intervenir sous la forme d'un jugement personnel. Dans le premier cas, la description est faite en mouvement, elle suit l'itinéraire et le déplacement du sujet-descripteur. Dans le deuxième cas, elle est beaucoup plus statique et strictement énumérative, l'étudiant décrit ce qu'il voit sans s'impliquer dans la moindre action.

Nous voudrions envisager maintenant la parenté entre ces textes et le discours très contemporain des guides touristiques.

La tonalité touristique qui caractérise les textes de notre recueil nous amène à faire le lien entre ces textes et le travail d'A. Seoane (2013). Les textes de notre recueil décrivent la ville de Derna tout en simulant un itinéraire touristique de visite, c'est pourquoi nous avons pensé qu'il était possible de les rapprocher des guides touristiques dans l'étude qu'en propose A. Seoane. Dans les deux cas, l'accent est mis sur la valorisation du patrimoine culturel et touristique (sites historiques, monuments et paysages). Dans les guides touristiques, le lecteur touriste découvre un lieu avec sa spécifié et ses atouts culturels et touristiques. La description est souvent faite en

mouvement (itinéraires), ce qui est aussi un aspect caractéristique de notre recueil. Les sous-thèmes traités sont communs : les paysages, les monuments, les sites touristiques, et les valeurs culturelles du passé découverts tout au long d'un itinéraire.

A. Seoane (2013 : 9) rappelle la place importante du récit de voyage, et ce dès le V^{e} siècle avant Jésus-Christ, jusqu'à devenir au 19^{e} siècle avec le Romantisme, un genre littéraire qui fait l'apologie de l'évasion et de l'exotisme.

Dans les guides touristiques, l'objectif est d'attirer des voyageurs en leur présentant un cadre idéal d'évasion et d'exotisme. Le discours y est valorisant, au point de présenter souvent un réel enjolivé. Mais le guide est différent du récit de voyage classique et littéraire dans la mesure où celui qui lit un guide touristique est un potentiel touriste, un lecteur-touriste, tandis qu'un lecteur de récit de voyage est le simple lecteur d'un voyage fait, n'ayant pas forcément l'intention lui-même de voyager. Pour l'auteure, la différence est majeure (Seoane 2013 : 9) :

> *« Le guide touristique doit prendre en compte cette interaction [avec] l'allocutaire et pour cela, [opter] pour un discours relativement conventionnel et, à certains égards, stéréotypé. Il dépasse le contenu descriptif ou informatif car il ne peut pas se contenter d'être une simple description d'un paysage à découvrir, plus ou moins lointain, il doit aider à ouvrir de nouveaux yeux sur cet Ailleurs, sans pour autant trop dépayser le destinataire.»*

Afin d'analyser le discours utilisé des guides touristiques, l'auteure a recueilli un corpus constitué de deux références supposées antinomiques: *Le Guide du Routard* et *Le Guide Gallimard,* consacrés chacun au Cambodge et à la Bretagne. Le corpus ainsi constitué permet des comparaisons multiples qui fondent les lois du genre, à la fois les propriétés communes et les spécificités de chaque guide.

L'objectif du guide touristique est d'attirer le lecteur touriste en lui donnant envie et parfois en lui vendant du rêve. C'est ce que note l'auteure en affirmant (2013 : 10) :

> *« Le guide, dans son discours didactique, se doit alors à la fois de rendre compte, de faire une sélection, de donner envie et de rassurer ».*

Le paysage à découvrir est un objet central que le guide touristique doit représenter de la meilleure manière qui soit, même si d'un lecteur touriste à un autre, la représentation du paysage n'a pas le même effet. C'est la première ressemblance entre les textes des guides touristiques et ceux de notre recueil qui, dans la quasi-totalité de

notre recueil, mettent en valeur le site (touristique) de la ville de Derna : *Derna est située entre la mer et la montagne* ; *la cascade.*

Le discours des guides touristiques met en rapport un « Dire » (ce qu'est le paysage, le quartier ou le monument) et un « Faire » (voyager, visiter, se loger, se nourrir) (2013 : 12). Le cadre théorique de l'étude de A. Seoane est celui de l'énonciation et de l'analyse du discours, ce qui lui permet de traiter les questions de point de vue, d'ethos, de situer l'énonciateur et de discuter la prise en charge. Le dire et le faire interagissent, ce qui rappelle que l'énonciation du guide cherche à produire un discours descriptif tel qu'il soit incitatif. Il s'agit de donner envie au lecteur-touriste, potentiel voyageur, de visiter le pays ou la région dont il est question (Seoane, 2013 : 14) :

> *« […] Même s'il n'est pas foncièrement donné comme argumentatif, le discours dans des guides de voyage s'inscrit pleinement dans un rapport dynamique à l'autre et n'en reste pas moins une extraordinaire mise en scène de la parole ».*

Le lecteur et le locuteur sont définis comme « des actants complémentaires dans un mécanisme énonciatif normé et réfléchi » ; le locuteur s'adapte au lecteur, lui propose ce qu'il veut voir et découvrir, et en somme il se doit d'être le plus incitatif possible.

Notons tout de suite que cette fonction d'incitation au voyage n'est pas caractéristique de notre recueil, même si un correcteur qui ne connait pas la ville de Derna pourrait avoir envie de visiter cette ville, tant la description faite par les étudiants est valorisante.

Le discours utilisé dans les guides touristiques est un dispositif communicationnel spécifique ancré dans la sphère socio-culturelle. Ce discours est à la fois explicatif et descriptif. Son argumentaire s'appuie sur des finalités pragmatiques (orienter, influencer l'action – la visite – du lecteur-touriste). Les guides touristiques font référence à divers aspects de la vie : le voyage et le non-travail ; l'évasion, l'exotisme et le bonheur ; l'attrait culturel des lieux décrits et le paysage de rêve voire idéal (*l'Ailleurs*, différent, réel ou fictif, Seoane 2013 : 31).

A. Seoane (2013 : 35) recourt au concept de *mise en scène de la parole*, qu'elle emprunte à D. Maingueneau (*la mise en scène de l'énonciation*, 2012 [2007] : 60). La mise en scène de la parole qui caractérise ce discours relève d'un certain pragmatisme qui joue sur plusieurs tableaux. Dans cette optique, il faut concevoir un genre de discours donné comme « mis en scène » selon une triple détermination de sa « scène

d’énonciation » (Seoane, 2013 : 35 ; d’après Maingueneau 2012 : 60-66) :

i) La *scène englobante* « assigne un statut pragmatique au type de discours (politique, religieux, philosophique, etc.), dont relève un texte ». La scène englobante « situe le cadre spatio-temporel » et définit « la finalité » du discours (Seoane 2013 : 36).

ii) la scène *générique* spécifie, comme le dit son nom, les constituants de la scène d’énonciation en fonction du « *genre* de discours ».

iii) Quant à la *scénographie*, c’est la scène énonciative qui est « construite par le discours lui-même » (Maingueneau 1999 : 85).

En quoi la notion de *scène d’énonciation*, si elle est identifiable dans les guides touristiques, peut-elle nous aider à caractériser les traits distinctifs de notre recueil de textes ? Le discours mis en scène dans les guides touristiques ressemble-t-il au discours sur Derna tenu par les étudiants ? Certes, dans les deux cas, le locuteur valorise le lieu décrit, d'où la subjectivité commune à ces discours qui opère à l’aide d’axiologiques valorisant. Les textes valorisent les pays décrits, mais il est possible que la ressemblance s’arrête là.

Une différence fondamentale tient sans doute à la scène englobante. Dans le cas des guides, le type descriptif est associé à sa finalité incitative (faire voyager). Dans le cas des écrits d’étudiants, la scène englobante des descriptions est scolaire : l’énonciateur est l’étudiant, le co-énonciateur, le professeur qui « corrige » son texte et l’évalue. Les attentes d’un lecteur-touriste ne sont pas du tout comparables à celles d’un enseignant de FLE qui corrige des copies.

En définitive, le discours des guides touristiques s'adapte aux attentes des lecteurs touristes et reste communication conditionnée par les normales sociales. Dans cette interaction, la réflexivité offre de nombreuses pistes d'études sur l'analyse de ce discours.

Le compte rendu de visite quand il est l’objet d’une production scolaire répond aux normes et aux contraintes rhétoriques du genre, où la clarté, l’ordre et la justesse de la langue l’emportent sur toute autre considération. Le scripteur de la description scolaire doit convaincre son lecteur de ses capacités linguistiques et de maîtrise du français écrit. Pour lui, l’enjeu est de réussir son examen, sans chercher directement à influencer le

lecteur pour en faire un potentiel visiteur de Derna (ville que d'ailleurs le lecteur-enseignant lui-même connaît).

Les guides étudiés par A. Seoane (2013) sont des objets sémiotiques complexes (images, plans, etc.). L'économie de place oblige les auteurs à multiplier les conventions et à réduire, quand c'est possible, les parties rédactionnelles. Pourtant, A. Seoane signale des phénomènes tels que la narrativisation ou la chronologie de la description (2013 : 110 ; 148) qui sont susceptibles de nous aider pour caractériser le genre descriptif qui nous intéresse.

Dans les lignes qui suivent, nous poursuivons l'investigation théorique que nous venons de commencer avec la scène énonciative et le genre de discours.

À quelle(s) catégorie(s) de (types de) textes appartiennent les textes de notre recueil ? Nous tenterons de répondre à cette question en nous appuyant sur les travaux de J.-M. Adam (2011) et F. Revaz (1997) qui nous aideront à définir les types et les genres qui associent le narratif et le descriptif.

1.3 Cadre linguistique le plus approprié pour répondre aux erreurs rencontrées lors de l'apprentissage rédactionnel (typologie textuelle, cohésion et hiérarchie des informations) et présentation de la démarche suivie.

Le troisième chapitre de cette partie est consacré au cadre théorique impliquant notamment la conception des types de textes et de genres de discours (Adam 2011a et 2011b, Revaz 1997) et les notions, proches, de cohésion, de cohérence et de connexité (Charolles et Combettes 1999). Nous aurons besoin également de clarifier les frontières entre la linguistique textuelle et l'analyse du discours, ce qui ne va pas toujours de soi. Nous nous appuierons sur la définition du *texte* pour caractériser les productions écrites qui constituent notre recueil d'écrits. Nous nous attarderons sur l'articulation entre le narratif et le descriptif, avant de revenir aux phénomènes plus linguistiques.

1.3.1. Le texte : difficultés inhérentes aux travaux de J.-M. Adam (2011 a et b)

Les études de J.-M. Adam (2011a et 2011b) sont pour nous à la fois très importantes mais aussi très délicates à appréhender. Ces études sont très importantes, parce qu'elles posent le cadre qui nous intéresse : celui du *texte* et de sa spécificité, c'est-à-dire les

raisons qui font qu'un texte n'est jamais une simple addition d'énoncés dont la bonne formation serait strictement « grammaticale ». Mais les travaux de J.-M. Adam sont également pour nous difficiles.

Tout d'abord, leur vocation épistémologique les fait puiser à de multiples sources – savantes et très diverses – dont les nombreux auteurs sont longuement cités (entre autres, Bakhtine, Saussure, Benveniste, M. Meyer, T. Pavel, F. Rastier, M. Foucault, W. Labov) mais qui n'ont pu être, au moins pour nous, que des auteurs de seconde main et que nous comprenons à travers les commentaires qu'en donne J.-M. Adam, sans y avoir nous-même directement accédé. Nous voulions en effet garder le cap d'une analyse concrète et plus linguistique des écrits collectés.

D'autre part, J.-M. Adam entend fonder sa propre théorie du discours, ce qu'il appelle *l'analyse textuelle des discours* qui devient finalement *la linguistique textuelle* (2011a : 19-55), et dans ce but élabore une série de schémas (Schémas 1 à 5) qui sont à la fois progressifs mais aussi nécessairement très abstraits. Enfin, la dernière difficulté pour nous des travaux de J.-M. Adam tient au choix et au traitement approfondi de ses multiples exemples. Littéraires (poésie, roman, contes, formes brèves), non littéraires (publicité et presse), ces exemples présentent la double difficulté d'être recherchés et de faire également l'objet d'un traitement élaboré souvent sous la forme d'un schéma.

Malgré ces obstacles nous n'avons pas renoncé à présenter les analyses de J.-M. Adam. Nous avons finalement choisi de présenter à la suite les 5 schémas de J.-M. Adam (2011a : 25 (schéma 1) ; 28 (schéma 2) ; 31 (schéma 3) ; 45 (schéma 4) ; 48 (schéma 5)) et de commenter ensuite les paliers d'analyse qu'ils supposent.

Voici ces schémas.

Schéma 1

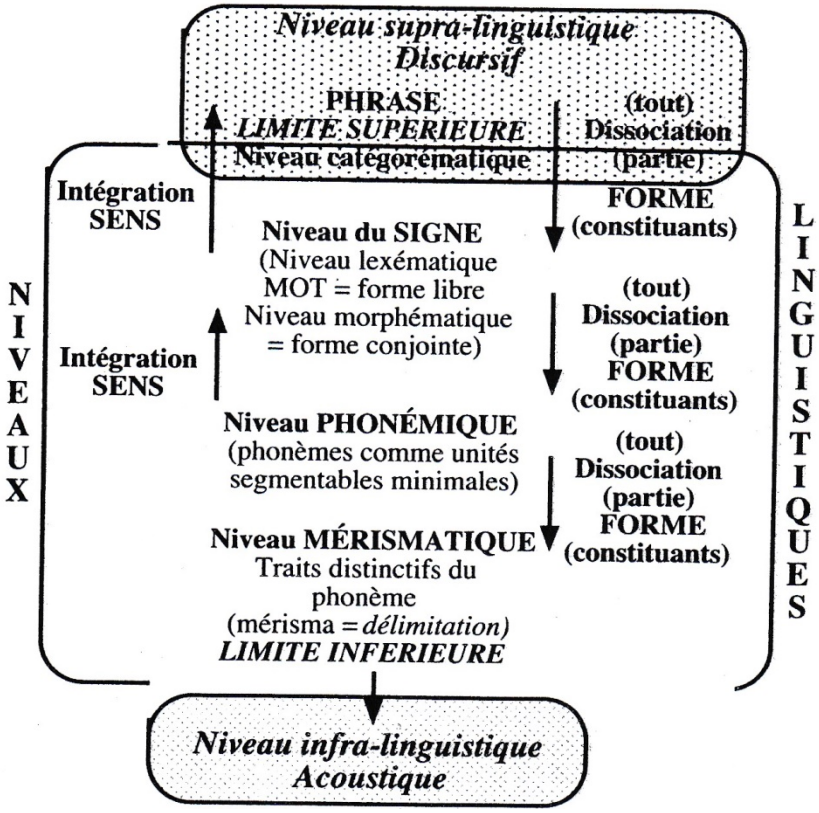


Schéma 2

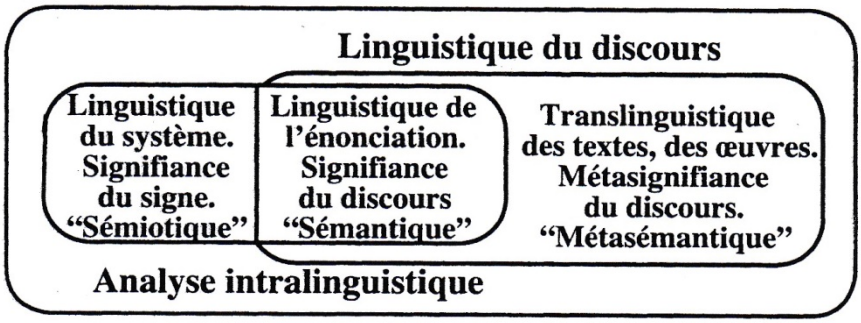
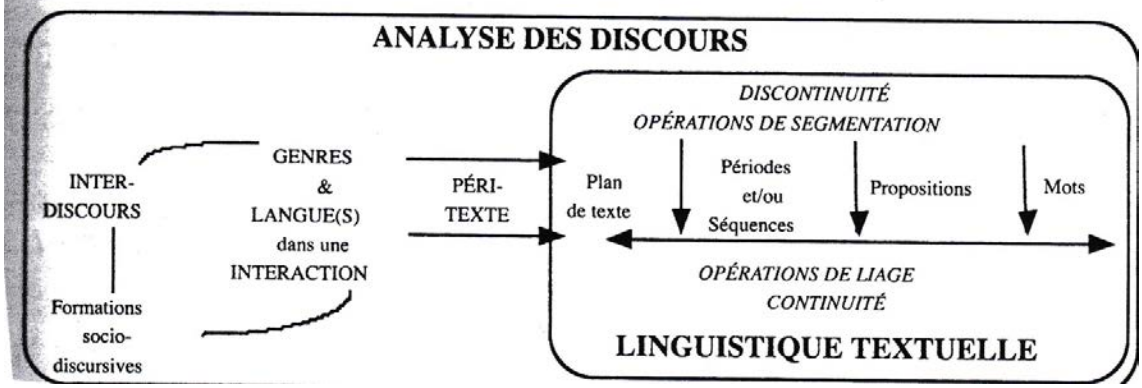


Schéma 3



chéma 4

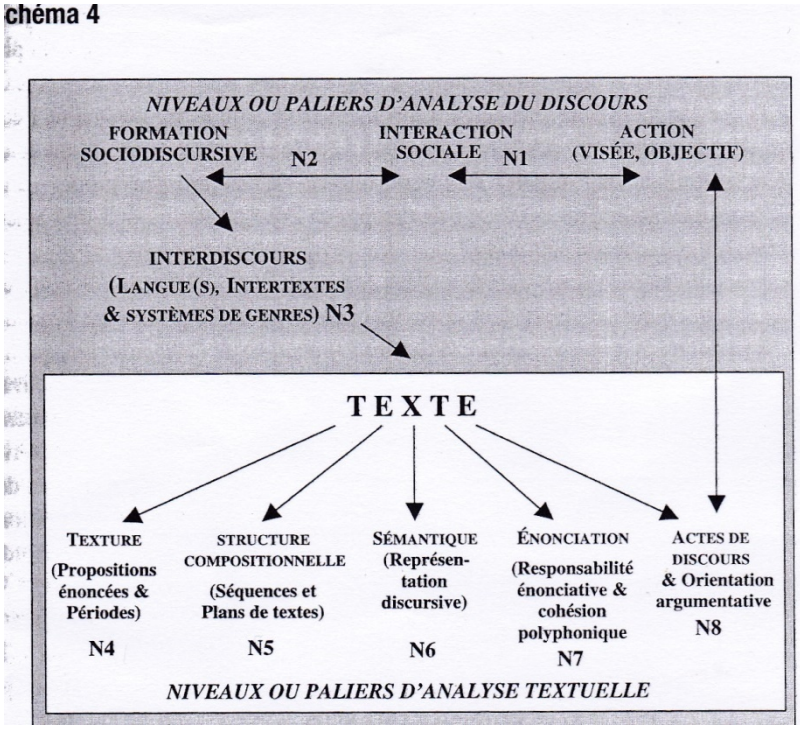
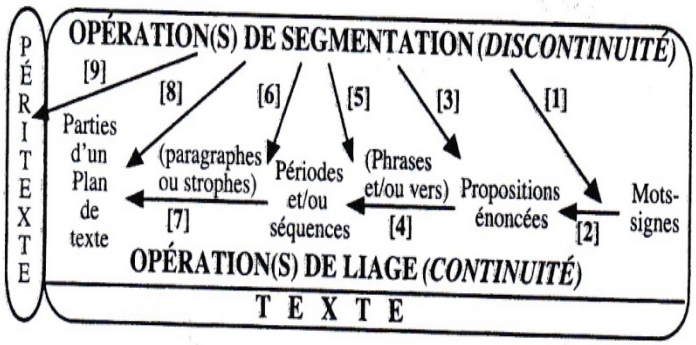


Schéma 5



Le « problème du texte » est ainsi posé, dans sa lignée avec le discours, selon une conception d'emboîtements successifs. Central dans les schémas 4 et 5, « le texte » est issu de pratiques discursives qu'il convient de situer dans du non-linguistique (supra ou infra, schéma 1), du translinguistique (schéma 2), et de l'extralinguistique (contexte, interdiscours, formations socio-discursives, schémas 3 et 4). Les quatre premiers schémas se resserrent de proche en proche jusqu'à se focaliser sur des opérations qui caractérisent les « niveaux ou paliers d'analyse textuelle » (schéma 5). Les opérations de textualisation sont figurées par deux termes opposés, la *discontinuité* et la *continuité*. C'est l'équilibre délicat entre la continuité-répétition, d'une part, et la progression de l'information, d'autre part. On le sait, le texte est une totalité où chaque élément entretient avec les autres éléments des relations d'interdépendance. Ces éléments et groupes d'éléments doivent suivre un ordre cohérent et consistant. Chaque segment textuel doit aussi contribuer à l'intelligibilité de celui qui suit, d'où la notion de solidarité de tous les éléments dans un réseau de déterminations qu'est un texte. Les segments textuels sont, d'après le schéma 5 lu de droite à gauche, de nature diverse : *Mots-signes*, *Propositions énoncées*, *Phrases* (et/ou *Vers*), *Périodes* et/ou *Séquences*, *Paragraphes* (ou *Strophes*), *Parties d'un Plan de texte*. La linguistique textuelle a pour tâche de décrire comment se produit *un effet de séquence*, quel qu'en soit le type (descriptif, narratif, argumentatif, etc.). En fait les unités textuelles obéissent, nous l'avons dit, à deux types d'opérations de textualisation : la segmentation ou au contraire les opérations de liage et d'agencement qui permettent de former des séquences et de

fabriquer du contenu. La construction d'un texte nécessite de problématiser la notion de *séquentialité* d'un texte. Si le texte se présente comme une structure séquentielle et quasi homogène, deux possibilités d'interprétation s'offrent à nous :

- Ou bien le texte ne comporte qu'une seule séquence, qui peut être argumentative narrative, ou descriptive par exemple ;
- Ou bien le texte comporte *n* séquences, et alors le texte peut être homogène (toutes les séquences sont narratives) ou hétérogène (le texte présente une alternance de séquences de type différent qui s'enchâssent ou se suivent).

Pour notre part, nous nous interrogeons sur la textualité des productions écrites des étudiants : en quoi sont-elles des textes « composés », « construits » ? Ces productions comportent-elles une seule ou plusieurs séquences ? Nous montrerons que les productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha sont des textes composés majoritairement d'une séquence descriptive (description de la ville de Derna).

L'option que nous avons choisie dans notre recueil d'annexes correspond assez bien à celle prise par le schéma 5 de J.-M. Adam (2011a : 48) où l'auteur associe la *période* à la *séquence*. Les deux unités de période et de séquence appartiennent également aux plans d'organisation d'un texte, tels que les a déjà définis M. Charolles (1988). Nous voudrions illustrer la question – période ou séquence – avec un texte de notre recueil, C12 (36-37 de notre volume d'annexes). Dans sa version originale, C12 est écrit en un seul paragraphe, une seule séquence descriptive (p. 36). Dans la version corrigée (C12V3, p. 37), nous procédons à un découpage (la discontinuité de J.-M. Adam) en 3 séquences différentes que voici (nous soulignons) :

> Sq1. À Derna notre ville, ***il y a*** beaucoup de beaux endroits ; la première mosquée Al Sahaba, qui est considérée comme l'une des endroits les plus célèbres, où nous visitons les tombes de martyrs.
>
> Sq2. ***Et il y a aussi*** des endroits pour faire du shopping ; ***mais il y a*** ici certains problèmes, par exemple les rues sont cassées et de nombreux meurtres.
>
> Sq.3 ***Mais*** c'est une belle ville.
>
> **Exemple 1 : séquence ou période ? (C12V3)**

La segmentation des séquences numérotées correspond à un découpage qu'on peut

qualifier de thématique. Sq1 regroupe les notations descriptives de la ville où sont énumérés les « endroits » marqués positivement, les « beaux endroits ». Sq3 clôt le texte sur le mode d'une évaluation résomptive et positive, qui associe l'hyperthème *ville* au qualificatif *belle*. Nous remarquons que le connecteur *mais* de la séquence 3 construit une *portée* qui s'oppose au deuxième segment, négatif, de la séquence 2 (*problèmes, rues cassées, meurtres*). De même, le premier *mais* initie une portée à l'intérieur même de ce que nous avons isolé comme une séquence (la Sq2). Ce découpage semblerait donc indiquer que *portée* et *séquence* ne sont pas tout à fait du même ordre, confirmant ainsi ce que suggère J.-M. Adam dans son schéma qui les présente comme alternatives l'une de l'autre (période *ou* séquence). Nous reviendrons sur cette question avec les analyses de M. Charolles (1988).

Ce que l'exemple confirme c'est que l'approche textuelle des phénomènes de liage joue simultanément sur la continuité et la progression du texte. C12 porte globalement sur la ville (continuité, *il y a*) mais s'efforce de renouveler, de faire progresser les informations (Sq2) en s'appuyant sur les deux connecteurs d'adjonction et d'opposition (*et, mais*). Telle est bien ce qu'entend montrer la linguistique textuelle : le texte n'est plus considéré comme une suite de propositions indépendantes mais comme un tout qui se tient. C'est un tout connexe et cohérent qui progresse vers une fin (ici, Sq3), obéissant aux principes de succession et de progression. Même dans le cas de textes mal formés, il convient de les appréhender dans leur globalité. C'était déjà la position de M. Bakhtine, puis, sur le versant du discours comme un tout signifiant de M. Halliday et R. Hasan. J.-M. Adam (2011a : 226) cite ainsi Bakhtine (1984 : 288), quand discutant de la solidarité séquentielle, pour justifier une analyse pragmatique qui montre la solidarité d'une proposition avec celles qui l'environnent au nom d'une visée globale inscrite dans le « genre de discours » :

> *« Lorsque nous choisissons un type donné de proposition, nous ne choisissons pas seulement une proposition donnée, en fonction de ce que nous voulons exprimer à l'aide de cette proposition, nous sélectionnons un type de proposition en fonction du tout de l'énoncé qui se présente à notre imagination verbale et qui détermine notre opinion. L'idée que nous avons de la forme de notre énoncé, c'est-à-dire d'un genre précis du discours, nous guide dans notre processus discursif ».*

Un texte est donc défini par sa visée intimement liée au genre de discours. Chaque

visée est déterminée par une forme de discours et un type expressif. J.-M. Adam (2011a : 57-102) consacre le deuxième chapitre à discuter des « catégories » nécessaires pour mener une analyse textuelle. Il s'appuie sur l'énonciation et sur la théorie des actes de discours pour rappeler que les énoncés ne sont pas indépendants de leur valeur illocutoire, et que par conséquent, au plan pragmatique, la construction du sens par le texte dépend de ce que vise l'énonciateur comme effet du texte qu'il produit sur son lecteur ou son auditoire.

C'est ainsi que les éléments de cotexte (l'environnement immédiat d'un énoncé et la valeur de chacun contribuant à la valeur globale produisant le sens du texte) impliquent des éléments qui sont hétérogènes et qui configurent la *connexité* (périodes), la *cohésion* (l'enchaînement thématique ou chronologique) pour finalement livrer une interprétation de la *cohérence* du texte (sa pertinence). Les analyses de J.-F. Jeandillou (2006) vont dans le même sens. Au sujet de la connexité, voici ce qu'il dit (2006 : 84) :

> *« C'est l'ensemble des relations linguistiquement marquées, au moyen de termes appelés connecteurs, qu'entretiennent des énoncés successifs »*.

De même, au sujet de la cohérence, il dit que ce n'est pas une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative, qui dépend de la situation d'énonciation. L'interprétant prête sens et signification aux textes et ne formule de jugement d'incohérence qu'en tout dernier ressort. Seul le récepteur par la voie interprétative est en mesure d'apprécier cet énoncé ou ce texte du point de vue de la cohérence. La cohérence n'est donc évaluable que par rapport au contexte dans lequel le texte ou l'énoncé a été produit. Ainsi, un énoncé peut être grammatical sans être cohérent et ce en raison de l'absence du contexte dans lequel il a été produit qui permet toute interprétation. Voici ce que J.-F. Jeandillou (2006 : 81) écrit :

> *« Dépendant des conditions d'interprétation d'une suite d'énoncés selon un contexte donné, [la cohérence] n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte : seul le jugement du récepteur permet d'évaluer l'adéquation de ce dernier par rapport à la situation d'énonciation. C'est l'acte de parole lui-même qui sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise »*.

Cohésion, connexité et cohérence constituent donc des domaines à fois distincts et

solidaires qui participent de la construction du sens d'un texte et de son interprétabilité. Ces domaines sont plus ou moins faciles à isoler, selon qu'ils se manifestent par des unités linguistiques elles-mêmes identifiées qui contribuent au suivi de la référence, à l'enchaînement transphrastique et à la progression de l'information.

Après avoir abordé la théorie du texte et les éléments cotextuels, il convient de s'attarder sur les limites de la linguistique textuelle mais aussi de spécifier le champ de la linguistique textuelle et celui de l'analyse de discours. Si nous attardons sur cette problématique (ci-dessous, 1.3.2) c'est parce que l'analyse de notre corpus sous ces deux angles : les productions textuelles des étudiants seront analysées dans ce travail comme, à la fois, des textes et des discours.

1.3.2. Linguistique textuelle et analyse de discours, des sous-disciplines complémentaires

Les éditions précédentes de J.-M. Adam (2011a) et avant lui (1999) M. Charolles et B. Combettes consacrent une place non négligeable à analyser les rapports entre l'analyse de discours et la linguistique textuelle.

Depuis leur émergence dans les années 50, ces deux sous-disciplines se sont développées de façon indépendante et pourtant présentent des parentés qu'il nous faut, même brièvement, expliciter. Le point de vue de J.-M. Adam (2011a), citant A. Ali Bouacha (1993: 47) cherche à définir chacune de ces deux sous-disciplines :

> *«D'un côté on met en relation du texte dans son appréhension immédiate avec une activité discursive à laquelle il renvoie ou plus précisément à laquelle on le fait renvoyer, et de l'autre, on considère ce texte comme un ensemble de données linguistique brutes qu'il faut ensuite traiter en données discursives. Celles-ci sont nécessairement filtrées par des propriétés linguistiques à partir desquelles il est possible de créer des propriétés discursives.»*

Ce déplacement des propriétés linguistiques aux propriétés discursives rappelle le schéma 1 de J.-M. Adam (ci-dessus, 2011a : 25) où « l'intégration du sens » se fait par paliers successifs, jusqu'à atteindre la « limite supérieure » (supralinguistique) du niveau discursif, via les niveaux inférieurs, le niveau infralinguistique et acoustique, puis les niveaux linguistiques du phonème, du signe et finalement celui de « la phrase ».

Mais surtout, le rapprochement entre des propriétés linguistiques et des propriétés discursives nous alerte d'une difficulté particulière : l'attribution d'une fonction, en discours, à un phénomène qui demeure strictement linguistique (une forme d'énoncé). Pour illustrer ce point, J.-M. Adam prend l'exemple d'un fait divers (Oklahoma, Adam 2011a : 35-36) qui endosse les propriétés discursives d'un poème quand il intègre les *Dix-neuf poèmes élastiques* de Blaise Cendrars (Adam 2011a : 36). C'est bien le péritexte, l'environnement éditorial (le supralinguistique), qui confine au même contenu narratif son appartenance à un genre discursif ou à un autre.

Par analogie, nous nous sommes posé la question suivante : à partir de la même consigne, les étudiants ont-ils raconté la même chose ? Quelles sont les différentes manières de décrire et de raconter une même promenade ? Pour répondre nous avons chercher à comparer les deux copies de deux étudiants : la copie 3 et la copie 4 (dans notre volume d'annexes, C3V1, p. 6, et C4V1, p. 19). Nous en reproduisons les versions dactylographiées ci-dessous et numérotons les lignes :

C3V2

Derna est un belle ville ,elle est située entre
Toubrok et Bayda , elle donne sur la montagne et
la mer.
A Derna il y a la "la chalal" on peut y prendre
de photo. Quelle belle vue!
Dans la ville il y a beaucoup de mosquées surtout
la mosqee "Alsahaba", elle est trs connue, elle
est située au centre ville . Il y a aussi beaucoup
de magazins comme les magazines vêtements, supermarchés,
les cafés ...etc, mais il y a quelque restaurant
et il y a plusieurs que des écoles primairs, icollégues,
et de lycées mais il y a deux universités et il y a aussi
les sutiations services, les banques , les hôpitaux,
les cliniques privés ...etc

autre chose, les habitants de la ville sont très gentils
timides et sympatiques
Derna c'est ma vie
Quelle belle ville !

C4V2

Je fais un tour dans la ville de Derna, la ville de Derna
est située sur la mer et sous la montagne.
la ville de Derna est célébre par son cascade et son valée
son valée se compose beaucoup des arbres de orange
et des arbres de pomme
Il y a trop de la mosquée comme la mosquée de Al-Sahaba
et la mosquée la plus vieille mosquée de El-Rachide Bacha.
En ville de Derna il y a deux club de footoball
Le club de Dernees et le club de Al,Afrikee
Le ville de Derna était trés belle,
à la fin de mon tour dans la ville ,je suis allé
à la mosquée AL athique pour prièr le prière de AL-Esha.
après ça Je suis allé au café de AL- biassa
pour boire le thé vert avec le cacahèut.
J’ai souhait que d’habite dans cette ville.

Notons qu'à la différence des versions analysées par J.-M. Adam, les productions des étudiants relèvent du langage ordinaire et du discours « scolaire », s’inscrivant dans un genre identique : le compte rendu de visite. Leurs auteurs sont censés avoir le même niveau de maîtrise de la langue française.

Comment « comparer » les productions ? La question, inspirée des analyses de J.-M. Adam, nous a conduit à des observations sur l’ordre des informations :

C3	C4
ville	ville
cascade	cascade
mosquées	mosquées
magasins	clubs de football
établissements scolaires	mosquée
hôpital	café

Si la situation géographique ouvre les deux textes, suivie des mêmes premiers thèmes (la cascade et les mosquées), C3 poursuit sur un mode très énumératif la liste des commerces et des services, tandis que C4 caractérise les deux clubs de football de la ville, avant de terminer par la mosquée et le café. La situation d'énonciation-interaction est à la fois singulière (un énonciateur distinct pour chaque texte) et commune (un espace-temps identique, une même consigne d'écriture) pour C3 et C4. Les deux textes prennent une dimension discursive quand ils inscrivent la description du référent dans un point de vue : par exemple l'appréciation du nombre de mosquées y est différente (*beaucoup de* en C3, *trop de* en C4).

Ainsi, les textes sont-ils des objets singuliers et empiriques. Dès lors, la linguistique textuelle a besoin d'une théorie du contexte qui articule le textuel au discursif, et comme l'indique le schéma 3 de J.-M. Adam (2011a : 31), la linguistique textuelle est comprise dans l'analyse du discours.

L'analyse textuelle se fonde notamment sur *la texture* (les énoncés, leur agencement) et la *structure compositionnelle* (les séquences et les plans de textes). Ce que J.-M. Adam rappelle (2011a : 31):

> *« La linguistique textuelle porte autant sur la description et la définition des différentes unités que sur les opérations dont, à tous les niveaux de complexité, les énoncés porte la trace. »*

Les représentations discursives sont quant à elles du ressort de l'énonciation et des actes de discours.

L'article de cadrage de M. Charolles & B. Combettes (1999), quand ils dressent l'historique de l'analyse du discours contemporaine n'est pas radicalement différent de

ce que fait J.-M. Adam. Les auteurs auxquels ils réfèrent sont assez logiquement les mêmes que ceux auxquels réfèrent J.-M. Adam. É. Benveniste par exemple, en tant que l'un des fondateurs très importants de la linguistique de l'énonciation, leur est commun.

B. Combettes et M. Charolles abordent la question de l'évolution de l'analyse du discours, du point de vue de l'opposition entre l'analyse de la « la phrase » et de celle « au-delà de la phrase », celle de l'objet texte A cet effet, ces deux spécialistes de la linguistique textuelle ont jugé nécessaire d'aborder dans un premier temps la question de la place de la grammaire textuelle dans l'enseignement de la langue maternelle.

Leur analyse porte sur l'enseignement de la grammaire en France mais elle s'applique aussi à la didactique, d'où son intérêt pour notre travail de recherche. Selon eux, comme bon nombre de didacticiens, cette étude est un facteur de rénovation *« une alternative à l'approche phrastique traditionnelle ».*

En effet, il est établi que l'analyse de la phrase est restrictive étant donné qu'elle ne prend pas en compte le contexte. Dès lors, on note le succès et la diffusion de la grammaire textuelle. Mais deux autres facteurs expliquent la diffusion de la grammaire textuelle :

les études psychologiques portant sur la production et la compréhension des textes ;

la diffusion de l'analyse des textes du point de vue de la grammaire textuelle au lycée (l'analyse des textes n'est plus un relevé d'indices mais une analyse du texte dans sa globalité, un texte est « un tout ».

C'est pour cette raison que selon les auteurs de cet article considèrent que la grammaire traditionnelle s'applique difficilement à l'analyse de l'objet texte : elle ne prend pas en compte tous les *« aspects de l'activité langagière. »* les auteurs distinguent deux analyses : celle de la phrase *(grammaire traditionnelle)* et celle au-delà de la phrase *(grammaire textuelle),* ces deux approchent sont différentes et ce pour la raison suivante: la phrase et le discours sont deux *« univers disjoints »* car leurs champs d'investigation sont différents : l'analyse de la phrase et celle du discours relèvent de deux univers différents.

C'est pour cette raison que les auteurs de cet article n'ont pas manqué de rappeler le rôle important joué dans l'évolution de l'analyse du discours par E. Benveniste, M.A.K

Halliday & R. Hasan. Leur postulat de départ de cet article est que l'analyse de la phrase est dans une certaine mesure restrictive.

En effet, un texte est une entité qui produit du sens. Dans cette mesure, analyser les phrases les unes après les autres est contraire à cette notion d'entité. C'est ainsi que nous pensons que l'évolution de l'analyse de la phrase vers l'analyse textuelle ou grammaire textuelle s'est faite dans le bon sens : analyser un texte c'est analyser tout ce qui tourne autour de ce texte, ce qui nous amène à aborder le statut de l'énonciation dans une analyse textuelle.

Selon Benveniste, les langues *« sont structurées à différents niveaux »*. Ainsi, les phonèmes distinctifs forment par assemblage des phonèmes qui forment des mots. A cet effet, l'analyse des marques de l'énonciation offre une analyse du discours discontinue : elle ne porte que sur quelques aspects grammaticaux au niveau phrastique, exemple : je/tu dans un récit locuteur / interlocuteur. En résumé, cette analyse est celle des marques de l'énonciation mais pas celle du texte dans sa globalité : elle ne prend pas en compte la globalité du texte *« au-delà du texte »*.

A la différence d'E. Benveniste, le travail de ces auteurs porte sur la cohésion d'un texte dans sa globalité : les expressions relationnelles qui donnent à un texte sa continuité. Selon ces deux auteurs, le texte n'est pas une unité grammaticale mais une *« unité d'usage du langage »*.

En effet, les relations entre les phrases d'un texte sont régies par les expressions qui soutiennent leur cohésion globale ; c'est pour cette raison que l'analyse grammaticale traditionnelle *« pure et simple »* ne peut rendre compte de l' *« au-delà »* du texte qui est la somme de plusieurs facteurs. C'est pour cela que la grammaire de texte s'est imposée dans l'analyse des textes et des discours. Ainsi, les questions qu'il convient de se poser sont les suivantes : en quoi l'analyse traditionnelle est-elle différente de la grammaire textuelle? Depuis quand cette approche existe-t-elle ?

Afin de répondre à ces questions, il convient de noter que les travaux de grammaire de texte se sont développés à partir de la fin des années 60 jusqu'au milieu des années 70 dans les pays germaniques et nordiques. A cette époque, *« grammaire de texte »* se définissait comme tout modèle ayant pour vocation, dans le prolongement de la

grammaire de la phrase, d'expliquer les règles sur lesquelles s'appuient les sujets parlants pour distinguer les suites de phrases (acceptables comme phrases) mais sans rapport entres elles et celles qui forment un discours suivi.

En effet, le projet de grammaire textuelle est jugé ambitieux : cette grammaire doit rendre compte d'une multitude de faits et aspects du langage : elle est caractérisée par deux dimensions : dimension sémantique et dimension pragmatique. Dès lors, la pragmatique occupe une place importante dans l'analyse de discours, d'où rupture entre cette nouvelle approche et les approches précédentes.

Selon M.A.K Halliday & R. Hasan (1976), la cohésion est une notion essentielle au discours /texte quand bien même elle reste problématique : certaines phrases considérées comme n'ayant aucun lien ensemble peuvent bien pourtant constituer un texte cohérent. La cohérence est à reconstruire par l'analyse et l'interprétation, et les pistes sont nombreuses. En effet, les lecteurs s'attendant à ce que tous les textes soient cohésifs et cohérents, doivent se faire à l'idée que ce n'est pas toujours possible.

Analyser un discours/texte fait appel à l'activité interprétative, d'où le problème, car tout le monde n'interprète pas de la même façon le même texte. Cette activité est complexe et dépasse l'analyse purement linguistique : elle fait intervenir le psycholinguistique. Ainsi, on peut faire les observations suivantes pour résumer les limites de l'analyse phrastique à la lumière des travaux des auteurs cités ci-dessus :

Il existe une nette coupure entre l'analyse du discours, multidimensionnelle, et l'analyse phrastique intrinsèquement restrictive ;

Les aspects sémantiques et grammaticaux sont peu ou pas représentés dans les analyses grammaticales traditionnelles,

Les analyses textuelles sont souvent orientées vers des aspects privilégiés par celui qui conduit l'analyse : conjonctions de subordination, ou connecteurs logiques par exemple,

La phrase n'est pas une unité structurellement homogène : certains mots qui la constituent sont caractérisés par l'instabilité.

La grammaire traditionnelle, à la différence de la grammaire textuelle réduit le fossé entre l'analyse de phrase et celle de l’au-delà de l'objet texte. Mais, analyser la phrase

(qui n'est qu'une unité du texte) ce n'est pas analyser le texte/discours : l'analyse d'un texte / discours fait intervenir de nombreux facteurs jouant un rôle important dans la fabrication du sens.

Ce sont ces nombreux obstacles qui ont amené ces deux auteurs à s'interroger sur la pertinence de l'analyse de la phrase et ce en mettant l'accent sur l'aspect restrictif de cette dernière : La phrase est-elle une unité pertinente ?

A l'écrit, les marques typographiques (ponctuation) jouent un rôle important : elles constituent une source d'homogénéité textuelle : c'est la notion de cohésion syntaxique définitoire de l'objet texte.

Selon B. Combettes et M. Charolles (1999), l'emploi du terme « phrase » est récent. La notion date du XVIIème siècle et signifie « façon de parler », « arrangement des mots ». Cet emploi couvre également les notions de *locution* ou même, se rapprochant de l'usage anglais de *phrase*, d'*expression*. Pour illustrer cette idée, les auteurs de cet article donnent l'exemple des constructions détachées.

Pour montrer les difficultés que soulève la réduction de certains éléments au cadre phrastique, les auteurs donnent l'exemple des «constructions détachées».

Selon les auteurs ce terme général regroupe plusieurs structures parmi ces structures: l'adjectif, l'apposition, le participe, le gérondif, les constructions absolues et l'infinitif prépositionnel. Ils illustrent ainsi les différents cas de construction détachée :

- avec un sujet exprimé (*la porte une fois fermée*, ...)
- les infinitifs prépositionnels : sans sujet exprimé (*avant de partir*,…)
- le gérondif (*en arrivant*)
- les participiales (*arrivé devant la porte*, … ; *sortant de chez lui*,…)
- les appositions adjectivales (*furieux*, il ...)
- les constructions absolues (*sa valise auprès de lui*, ...)

Les constructions détachées ont deux caractéristiques (Charolles & Combettes 1999 : 99-102) :

- Les constituants sont faiblement intégrés dans la structure syntaxique de la phrase, Ces constituants s'appellent aussi prédications secondes, prédication réduite où le sujet ne se trouve pas exprimé, prédication seconde où ce groupe ne peuvent pas fonctionner

seuls c’est-à-dire qu’ils dépendent d'une prédication principale.

- Ces constructions de prédication seconde sont établies autour d'éléments non référentiels (adjectifs, participe, infinitif), d'où leur statut de prédication seconde.

L’emploi d'une construction détachée crée une double « attente », celle d'une relation avec une prédication principale, et celle de l’identification d’un référent, support de la construction.

C'est le cas des exemples suivants (Charolles & Combettes 1999 : 99), où P signifie « Prédication principale » :

Etonné, P / *Vert de Peur*, P / *Sans attendre*, P / *Les mains dans les poches*, P / *En lisant le journal*, P.

Les auteurs expliquent que « ces exemples sont des prédications réduites où le sujet ne se trouve pas exprimé, laissent attendre (demandent) un groupe nominal pour reconstruire une prédication complète avec un syntagme nominal référentiel (X est étonné ; X est vert de peur ; X n’attend pas ; X a les mains dans les poches, etc.) rattacher cette prédication au reste de l’énoncé, pour établir une relation logique et temporelle » (article cité, p. 99). Une prédication secondaire ne peut pas fonctionner seule mais s’appuie sur le sujet de la construction qui la suit.

La grammaire normative essaye de rendre compte ces construction dans un cadre phrastique.

On peut dire que la construction détachée met en relation par « coréférence » entre le sujet sous-jacent à la construction détachée et le sujet du verbe principal.

D'autre part, dans la tradition scolaire, on insiste sur la valeur circonstancielle de la construction détachée : la construction détachée est considérée comme un circonstant, un complément circonstanciel dans la structure phrastique. C’est en cela que la construction détachée est une prédication seconde qui dépend d'une prédication principale. C'est pour cette raison que l'on supprimer sans que la construction syntaxique des énoncés soit agrammaticale.

Les deux caractéristiques des constructions détachées, nous permettent de dire que l'analyse de ces constituants au niveau phrastique serait une approche réductrice. Car, comme le notent M Charolles & B. Combettes (1999 : 100, voir aussi Combettes 1998 :

33-38) :

> *«La construction détachée est loin d'être totalement intégrée à la structure : dans un dispositif identique, toutes proportions gardées, à celui des topicalisations, la construction détachée correspond à une « cellule énonciative », qui s'insère tant bien que mal dans la hiérarchisation des constituants».*

Ainsi, la construction détachée est un élément de l'énonciation, en ce sens qu'elle est souvent saillante et porteuse d'une information qui précise et complète les circonstances dans lesquelles la prédication principale construction à partir d'un verbe.

Il en résulte un conflit entre deux grandes tendances : le maintien d'un thème référent, sorte de thème constant et la nécessaire liaison entre la prédication principale et la prédication détachée.

Dans la grammaire normative, la construction détachée est considérée comme thème et sujet dans la prédication principale mais cette approche ne peut être généralisée.

Pour expliquer cette idée, B. Combettes et M. Charolles (1999 : 101) donnent l'exemple suivant (un extrait de *Noces* d' A. Camus) « où l'enchaînement avec le contexte de gauche l'emporte sur toute la séquence, donc dans une certaine mesure sur la cohésion syntaxique » :

> Premier extrait : *[Il me faut être nu et puis plonger dans la mer, encore tout parfumé des essences de la terre. (..)] Entré dans l'eau, c'est le saisissement, la montée d'une glu froide et opaque, puis le plongeon dans le bourdonnement des oreilles, le nez coulant et la bouche amère...*
>
> Deuxième extrait : *[Je me sentais claquer au vent comme une mâture.] Creusé par le milieu, les yeux brûlés, les lèvres craquantes, ma peau se desséchait jusqu'à ne plus être mienne.*

Les auteurs signalent que dans ces deux extraits, les constructions détachées (*entré dans l'eau, creusé par le milieu*, etc.) jouent un rôle important : ils continuent et prolongent le début du message, et ils garantissent le maintien du thème principal.

A partir de ce constat, il est difficile de considérer la construction détachée comme un simple détachement à partir d'une construction liée. En effet, la phrase contenant la construction détachée apparaît comme une unité syntaxique et sémantique homogène segmentale en blocs, notamment la prédication principale et celle seconde.

Le deuxième exemple, toujours extrait de Camus (*L'homme révolté*), montre que « la

répartition des marques ne s'exerce pas systématiquement dans le cadre de la phrase » :

> *[Ivan laissera tuer son père (…). L'homme qui ne comprend pas comment on pouvait aimer son prochain ne comprend pas non plus comment on peut le tuer.] Coincé entre une vertu injustifiable et un crime inacceptable, dévoré de pitié et incapable d'amour, solitaire privé du secourable cynisme, la contradiction tuera cette intelligence souveraine.*

Dans cet exemple, la redénomination du thème principal (*Ivan*, l'homme qui..) sous la forme d'un syntagme nominal est la prédication principale. *Coincé*.. qui suppose un deuxième constituant sous-jacent, est la prédication seconde.

On peut dire la construction détachée est dépendant du contexte et s'appuie sur le contexte antérieur. Ainsi, la construction détachée placée en début de phrase dépasse le niveau phrastique et se situe plutôt au niveau de la séquence, du paragraphe ou même de la période.

C'est pour cette raison que l'on peut dire que certaines constructions détachées peuvent n'être rattachées à aucun autre constituant. Leur rôle est de prolonger et de compléter le sens de la phrase ou même de la séquence.

C'est le cas de l'exemple suivant (passage de Chateaubriand) :

> *[Atala (…)] A mesure que nous avancions, elle devenait triste ; Souvent elle tressaillait sans cause, et tournait précipitamment la tête. (…) Ce qui m'effrayait surtout, était un secret, une pensée cachée au fond de son âme, que j'entrevoyais dans ses yeux. Toujours m'attirant et me repoussant, ranimant et repoussant mes espérances, quand je croyais avoir fait peu de chemin dans son cœur, je me retrouvais au même point. Que de fois elle m'a dit : « O mon jeune amant, je t'aime comme l'ombre des bois (...) Eh bien pauvre Chactas, je ne serai jamais ton épouse !».*

Dans ce passage, les constructions détachées ne dépendent pas d'un autre constituant, pourtant elles prolongent et complètent le référent principal antérieur (*Atala*, premier mot de l'extrait).

En conclusion, les auteurs soulignent que les constructions détachées empêchent de considérer que la séparation de la phrase et du texte renvoie à deux domaines absolument séparés, soumis à des règles différentes et relevant des critères d'ordre différents. C'est pour cette raison que, à leurs yeux, l'aspect grammatical à lui seul ne suffit pas pour analyser les constructions détachées. A titre d'exemples, la coordination,

la juxtaposition et les constructions segmentées caractéristiques de la phrase complexe, nécessitent que l'on fasse la part des choses entre ce qui relève de la grammaire et de ce qui relève des régularités discursives.

Ainsi, l'analyse des constructions détachées sous le seul angle syntaxique et grammatical est dans une mesure une analyse incomplète.

Ainsi, nous pouvons dire que la syntaxe constitue une piste importante dans toute analyse du discours/texte mais elle ne prend pas en compte tous les aspects de l'activité langagière.

E. Benveniste et L. Tesnière sont présentés par Charolles & Combettes (1999 : 103) comme des précurseurs de cette problématique Phrase/ Texte. Selon E. Benveniste, la phrase est caractérisée par les règles qui régissent les assemblages des mots. Ces règles relèvent de la syntaxe qui soutient les accords et la place de chaque mot dans la phrase. Mais, la syntaxe intervient aussi au niveau de la sémantique dans toute analyse de discours digue de ce nom (Benveniste 1974). C'est aussi le point de vue de Tesnière qui considère que la syntaxe n'est pas que le code qui gouverne l'assemblage des mots au sein d'une phrase. Dans son ouvrage *Syntaxe structurale* (1959), Tesnière met l'accent sur le rôle capital du verbe au sein de la phrase : le verbe véhicule l'essentiel du sens de la phrase. Tesnière donne l'exemple du verbe *emprunter* qui implique trois actants dont l'un est l'agent (*X emprunte Y à Z*).

En résumé, pour Tesnière, les relations de la dépendance syntaxique (les relations de rection), d'origine sémantique, sont déterminantes dans l'analyse d'un texte/ discours, d'où l'importance de cet aspect dans la grammaire de la phrase. C'est pour cette raison que pour lui, la phrase est « un modèle cognitif idéalisé ». En effet, les termes utilisés dans une phrase ne sont pas toujours exploitables par la syntaxe. Ainsi, les verbes, avant d'être utilisés dans des phrases, ont leurs sens, leurs constructions et leurs nuances, et pour Tesnière « c'est le lexique qui gouverne la grammaire » (Charolles & Combettes, 1999 : 104). Une telle position s'observe toujours dans des grammaires contemporaines (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 ; Le Goffic, 1993).

En conclusion, M. Charolles & B. Combettes prônent un « réexamen » des rapports entre la phrase et le discours/ texte : c'est l'enjeu majeur de leur analyse. A cet effet, la phrase doit être reconsidérée sous un angle fonctionnel et cognitif.

En effet, la phrase est une unité pour le texte mais elle ne doit pas être analysée toute

seule. Après ce résultat de leur analyse, nous marquons que ces deux auteurs n'aient pas abordé l'analyse de l'oral qui a un code particulier : les énoncés oraux sont forcément ancrés dans une situation d'énonciation bien précise et leur analyse ne peut être faite sans la prise en compte de cette dernière (Qui parle et à qui à parle-t-il ? De quoi parle-t-il ? Pour quel objectif parle-t-il ?).

D'un point de vue sémantique et énonciatif, que les oppositions entre la phrase et le discours ne sont pas nettes.

En résumé, cet article nous aura permis de prendre la mesure de l'importance de la phrase et de son au-delà dans toute analyse textuelle. Il aura permis également de mettre en lumière la raison pour laquelle l'analyse textuelle traditionnelle (grammaire de phrase) est décriée : elle laisse de côté plusieurs aspects fondamentaux dans l'analyse du discours : énonciation et cohésion sémantico-textuelle. Nous pensons que la démarche de la grammaire textuelle permet une analyse plus complète de l'objet texte mais elle peut se servir de la grammaire phrastique.

1.3.3 Types de textes et genres de discours (Adam 2011[3] ; Revaz 1997)

Après avoir analysé le contenu et les mécanismes énonciatifs des textes des guides touristiques et mis en évidence les ressemblances entre ce discours et celui utilisé dans les textes de notre recueil, il convient de caractériser d'un point de vue générique les textes de notre corpus. A quelle(s) catégorie (s) de textes appartiennent les textes de notre corpus ? Nous tenterons de répondre à cette question en nous appuyant sur les travaux de J.-M. Adam et F. Revaz ; et nous définirons et, pour cela, aurons besoin de caractériser les genres narratif et descriptif.

Narration et description : principales caractéristiques

Comment ces deux termes sont-ils définis dans le dictionnaire Larousse ?

> *Description : « passage d'une œuvre où l'auteur décrit une réalité concrète. »*

Cette définition met l'accent sur le rapport entre la réalité concrète et la description.

En effet, décrire présuppose l'existence concrète d'une chose ou d'un être. En effet, décrire c'est planter le décor en disant comment est une chose, comment est un être ou comment est un décor.

Narration : *« action de raconter une suite d'événements sous une forme. »*

Quant à la narration, elle présuppose l'existence de faits, d'actions, qui sont racontés selon un certain ordre chronologique. Raconter c'est dire ce qu'il s'est passé (un fait qui a déjà eu lieu).

Certes, ces deux définitions sont sommaires, mais elles nous permettent de distinguer ces deux actions :

Décrire revient à représenter, exposer des faits, à faire un inventaire. Il peut être un développement écrit ou parlé par lequel on décrit quelqu'un ou quelque chose. Par exemple, dans un roman, la description est un passage dans lequel l'auteur décrit la réalité concrète, les personnages ou le contexte dans lequel se situe l'action.

Raconter revient à exposer une suite d'actions en leur donnant une forme qui tienne compte de l'organisation textuelle et de la chronologie.

Jean-Michel Adam propose les définitions de ces deux mots, de ces deux « types de textes ». Selon lui, le type narratif est une structure en cinq étapes

> *« le schéma quinaire suivant qui hiérarchise les relations [...] entre les cinq moments de tout procès à l'intérieur d'une séquence (ou d'un texte entier) : situation initiale, nœud, ré-action ou évaluation, dénouement et situation finale ». (2011 :110)*

Cette définition est certes scolaire, mais elle met l'accent sur les principales caractéristiques du texte narratif, à savoir un narrateur qui relate des faits réels ou fictifs, des péripéties qui se succèdent selon un certain ordre (une chronologie) et qui sont ancrées dans le temps et dans l'espace. Enfin, cette activité narrative s'inscrit dans une situation de communication bien déterminée.

En transposant cette définition à notre recueil, nous pouvons dire que l'étudiant(e) raconte dans sa copie (personnage) sa visite de la ville de Derna et les actions qu'il / elle a menées pendant cette visite (actions) et organise son texte (chronologie). En racontant les actions qu'il /elle a réalisées, il décrit ce qu'il voit et porte des jugements de valeur très positifs. C'est en cela que ces textes sont des descriptions épidictiques.

Quant au « type descriptif », selon J.-M. Adam (2011 : 61), il présente des propriétés

structurelles tout à fait originales :

> *« à la différence des quatre autres types de structures séquentielles, la description ne comporte pas de regroupement préformaté des propositions en suite ordonnées de macropropositions. Elle a, de ce fait, une plus faible caractérisation séquentielle qui justifie que nous commencions par elle. La description a, par ailleurs, été un objet constant des rhétoriciens, spécialistes de l'art d'écrire, et des poéticiens modernes. Elle dispose ainsi d'une longue histoire dont la linguistique du texte et du discours ne peut faire l'économie, même si les divisions des sciences des textes continuent à caractériser la structure de nos universités et des organismes de recherche »*

Dans notre recueil, c'est la première mise en relation qui est utilisée par les étudiants dans leurs copies : la ville de Derna est le thème global, cette ville est située dans l'espace et ses qualités (sous-thèmes) sont abordés (beauté de la ville, gentillesse de ses habitants et activités que l'on peut y faire). Ainsi, dans la majorité des copies de notre recueil, la ville de Derna est d'abord située géographiquement avant d'être décrite par thèmes, à savoir ce qu'elle a de plus ancien, de plus beau et de plus alléchant.

F. Revaz (1997) aborde la question de la présence d'actions dans un texte, en particulier les actions de narration et de description. Pour elle, la présence de la narration et de la description dans un texte peut être *«source de confusion* ».

Cette confusion réside dans le fait que le critère référentiel du récit est lié à un déroulement et une succession de faits, événements ou d'actions. A cet effet, relater la succession d'actions revient à raconter, d'où la confusion.

C'est ce qu'exprime Revaz en affirmant dans l'introduction de l'ouvrage cité ci-dessus: Ainsi, *« dire l'action, c'est déjà raconter »*. Il en résulte que certains spécialistes vont jusqu'à *« à assimiler texte d'action et récit »*. À ce sujet, elle convoque le travail de Todorov et son livre intitulé *Grammaire du Décaméron*, où est développée sa théorie du récit. Du récit, Todorov propose la définition suivante : « Les actions telles que les organise un certain discours, appelé récit. » (1969 :10). Dès lors, on note l'importance de l'articulation du texte, qui est un critère définitoire de tout récit.

Mais la question que nous nous posons dans ce chapitre est la suivante : toute représentation d'actions est-elle un récit ? Toute textualisation de l'action est-elle un récit ?

Le postulat de départ (Revaz, 1997 : 9-10) est que tout texte d'action n'est pas un

récit. C'est ce qu'exprime F. Revaz (1997 : 8-9) :

> *« Tout texte d'action n'est pas obligatoirement un récit»*

Pour illustrer son point de vue, elle ajoute (Revaz 1997 : 9) :

> *« Les rapports, modes d'emploi, recettes, chroniques, horoscopes et notices nécrologiques du langage ordinaire constituent autant de textes qui réfèrent à des actions, sans pour autant être des récits ».*

Poursuivant son argumentation, elle ajoute que le même roman ne peut être considéré comme un récit à part entière étant donné que sa composition « oscille en permanence entre un mode de composition narratif et un mode de composition anti-narratif ».

Après avoir mis l'accent sur l'aspect sur la non-évidence de l'idée selon laquelle que toute succession d'actions puisse être qualifiée de récit, il convient de mettre en évidence les diverses formes de composition utilisées par les étudiants dans notre corpus. En effet, en plus de deux possibilités : décrire ou raconter, n'y a-t-il pas d'autres alternatives, d'autres choix de mise en texte de l'action ?

Cette spécialiste de la linguistique textuelle a également travaillé sur les caractéristiques des genres narratif et descriptif. Selon elle, la description relève de *« l'organisation des états »* tandis que la narration relève de *« l'organisation des actions* » (p13).

Selon elle, la narration est souvent opposée à la description même si les deux procédés sont complémentaires, ce qui l'amène à citer Noël & De la Place (1842 : 329) qui affirment : « la narration est l'exposé des faits, et la description est l'expression des choses ». Malgré cette différence, la confusion n'est pas toujours évitée. D'ailleurs, cette confusion s'étant également à la notion de « tableau », si bien que « récit », « exposé » et « peinture » sont des termes assimilés indifféremment au genre narratif.

Selon Noël & De la Place (1842 : 1-2), cités par F. Revaz (1997 : 16), la narration est principalement caractérisée par une « organisation textuelle en trois parties » :

> *«La narration, quelle qu'en soit la forme, a naturellement trois parties : l'exposé, le nœud et le dénouement. Dans une narration, il y a toujours un fait dont tout le reste est la préparation ou la conséquence ; c'est que l'on peut appeler le point culminant ou le nœud. Il est le centre où s'élancent les principales forces contraires. Il est à proprement parler, le sujet, et les incidents qui le précèdent, l'accompagnant et le suivant, ne contribuent qu'à former le nœud, à le soutenir, à le délier, l'art, dans cette partie de la*

> *narration, consiste à dissimuler, il est possible, le dénouement, la conséquence de l'action, ou, du moins, à se garder de le laisser entrevoir trop clairement, sans quoi l'intérêt n'existerait plus. De ce qui précède, il résulte que le dénouement est la solution du nœud, de l'action ou du fait raconté. »*

A travers cette citation, nous pouvons noter que la narration, comme l'a noté J.-M. Adam est caractérisée par des faits, une complication et une résolution ou une non-résolution. Ce schéma correspond à la structure du récit tel qu'il est enseigné en France au collège, c'est « le schéma narratif ».

Or, dans notre recueil, l'exercice consiste à faire un compte rendu de la visite effectuée à Derna. L'étudiant-scripteur est le personnage principal et le seul personnage (pas d'adjuvants et pas d'opposants). On note l'absence du nœud et donc de l'élément de résolution : l'étudiant raconte ce qu'il a vu et dit ce qu'il a fait. Ainsi, l'accent est mis dans les copies des étudiants sur l'unité des faits autour d'un thème principal : la ville de Derna. Ce schéma rejoint le point de vue d'Aristote cité par Revaz (1997) :

> *« Les histoires doivent être construites en formes de drame et être centrées sur une action qui forme un tout et va jusqu'à son terme avec un commencement, un milieu et une fin. » (La Poétique, 59 à 17).*

Il convient de noter que, par opposition à la narration, la description consiste à planter le décor ; elle est un morceau relativement statique. De ce point de vue, elle est en contraste avec la narration. Toutefois, la description ne se limite pas à caractériser son objet comme l'expriment Noël & De la Place (1842: 75) cités par F. Revaz (1997 : 26) :

> *« En poésie et en éloquence, la description ne se borne pas à caractériser son objet ; en présente le tableau dans les détails les plus intéressants et avec les couleurs les plus vives ».*

A travers cette assertion, nous pouvons noter que J.-M. Adam et F. Revaz mettent tous les deux l'accent sur la notion d'exposition de l'objet décrit, d'où son lien avec le tableau d'art. Ainsi, le fait d'assimiler la description au tableau n'est pas sans incidence sur le choix des sujets susceptibles d'être décrits. Il existe donc de nombreuses descriptions statiques d'animaux, de lieux relatant les actions humaines.

En résumé, décrire un être ou une chose revient à :

- exposer ou dire les principales caractéristiques de cet être ou de cet objet ;
- caractériser cet objet conformément à la vérité ;
- ordonner cette caractérisation.

C'est ce qu'avaient déjà exprimé Noël & De la Place (1842 : 91) qui sont cités par F. Revaz (1997, p.17) :

> *« Considérée dans le sens le plus étendu du mot, la description est le développement successif des principaux traits de l'objet, présentés avec tant de vérité, sous des couleurs si vives, et dans un ordre convenable, qu'il semble que ce soit l'objet lui-même qui s'offre à nos yeux ».*

Ajoutons qu'une description n'est pas toujours conforme à la réalité : elle peut être motivée par la visée de celui qui la fait. Ainsi, elle peut être, selon le but de celui qui décrit, péjorative, méliorative ou simplement objective (neutralité de celui qui décrit).

En effet, dans les textes littéraires, elle n'est pas toujours objective, c'est que le cas de la poésie déterminée par la sensibilité. Dans ce cas, elle reflète une vision singulière et pas ou peu objective. A ce sujet, la sensibilité des étudiants est présente dans les productions écrites qui constituent notre recueil.

En revanche, dans les textes à caractère scientifique, la description se veut concrète et conforme à la vérité ; c'est le cas, par exemple, des livres de SVT.

Après avoir défini et caractérisé le récit et la narration (texte narratif et texte descriptif) et ce à la lumière des spécialistes qui ont travaillé sur cette question, nous pouvons faire les observations suivantes :

- le texte narratif expose des faits, en relatant selon une chronologie et en indiquant le temps et l'espace ;
- le texte descriptif expose des êtres et des choses en les caractérisant objectivement ou subjectivement selon la nature du texte et l'objectif de son auteur. A ce sujet, notons que le modèle descriptif n'expose pas que des états, par exemple, la description animée d'une action (promenade, visite...)

La description et la narration sont complémentaires : la narration raconte les actions principales et la description permet de donner des détails sur ces actions en précisant les circonstances dans lesquelles elles ont lieu. C'est ainsi que la plupart des textes sont constituées de séquences : narratives, descriptives et argumentatives, et peuvent se servir les unes les autres pour atteindre un objectif précis.

1.3.4 Michel Charolles (1989) et la question de « l'autonomie relative des contraintes formelles » liées à la construction d'un texte

En effet, la construction d'un texte obéit à un certain nombre de règles et de codifications, si bien respecter un sujet de rédaction et écrire des phrases correctes ne suffisent pas pour écrire un texte cohérent et cohésif.

C'est ce que M. Charolles note en affirmant (1989: 4):

> *« A supposer un individu désirant écrire un texte sur un sujet quelconque, il ne peut se contenter de mettre bout à bout les idées qui lui viennent à l'esprit, quand bien même elles se rapporteraient toutes au sujet dont il veut traiter. La simple cohérence thématique (entendue au sens vague de convergence des contenus) ne suffit donc pas à garantir la bonne formation textuelle ».*

En effet, les juxtapositions de phrases, si correctes soient-elles, ne peut être le seul critère de textualité : un texte doit être organisé et structuré ; c'est qui permet au lecteur de l'interpréter facilement et de le comprendre. M. Charolles donne l'exemple des élèves qui ont des compétences pour construire des phrases correctes en respectant la contrainte thématique mais réussir à écrire un texte structuré (idées agencées).

Ainsi, l'opération de verbalisation et celle de planification sont complémentaires dans l'activité rédactionnelle. Il est établi que les langues possèdent des marques dont le rôle est d'indiquer les relations entre les unités qui composent un texte. Ces marques facilitent l'interprétation et la compréhension du discours ou du texte. Par exemple, les organisateurs textuels, qu'ils soient chronologiques ou logiques, jouent un rôle important dans un texte. À ce sujet M. Charolles note (1989 : 5) :

> *« Toute malformation textuelle ne se traduit donc pas chez le lecteur par*

> *une incapacité interprétative, elle n'est pas non plus l'indice « d'une incompréhension » chez celui qui écrit. Nombre de fautes qui sont dénoncées dans les copies d'élèves s'expliquent ainsi plus simplement par une maîtrise défaillante des formes linguistiques, abstraction faite en quelque sorte de ce qu'a en tête celui écrit ».*

Pour le correcteur, cette constations concerne la majorité des erreurs commises (fautes d'orthographe, mauvais emplois des prépositions..) mais la textualité doit être doit être perçu comme une entité de phrases qui concourent à produire un sens global, avec des phrases reliées par des liens logiques ou chronologiques. Ce niveau d'organisation est plus difficile et revêt une plus grande importance pour le destinataire en qualité d'interprétant.

S'intéressant aux différentes malformations textuelles, M. Charolles relève qu'elles appartiennent à plusieurs catégories (1989: 6) :

> *« N'étant pas toutes de nature, les malformations textuelles que l'on peut relever dans les copies d'élèves n'appellent pas toutes le même type d'intervention didactique. Certaines s'expliquent par des défaillances dans l'organisation conceptuelle de la « matière », par des mauvais calculs sur les connaissances de l'auditoire, par des négligences dans la prise en compte des capacités interprétatives des destinataires visés ».*

En effet, le rôle des marques d'organisation textuelle est de favoriser l'organisation du discours, mais à « des plans différents ». Ainsi, il distingue quatre plans d'organisation : « la chaîne, la période, la portée et la séquence » qui constituent chacune des unités pour des niveaux de structuration différents, mais qui interagissent au sein d'un même texte. Nous les présentons successivement, en citant M. Charolles (1988).

- La période (Charolles 1988 : 6) est ainsi définie :

> *« La période est une unité d'énonciation dont les membres ou composants (phrastiques) entretiennent des rapports de dépendance ».*

Ce niveau de structuration consiste en une composition textuelle caractérisée par un lien étroit et visible entre les phrases qui forment un tout, si bien qu'il est possible d'isoler le passage concerné. Généralement, on note dans ce mode de structuration la présence de conjonction de coordination ou de subordination.

D'un point de vue grammatical, les conjonctions de coordination et de subordination jouent un rôle primordial dans la structuration par période. Les mots utilisés assurent la connexité des phrases entre elles à travers des liens de dépendance, de chronologie ou de cause à effet. Ce mode structuration est une organisation textuelle fondée sur la chronologie, d'où l'importance des connecteurs temporels. La période chez M. Charolles s'apparente à un mouvement de raisonnement. En effet, dans un texte, plusieurs énoncés formant un texte se lisent comme étant reliés sous forme de raisonnement complexe.

- Les chaînes (Charolles 1988 : 8) :

> *« Les chaînes sont constituées par des suites d'expressions coréférentielles ».*

Dans ce mode de structuration, les expressions utilisées ont une valeur référentielle : on peut grâce à elles identifier un individu ou un objet. L'expression nominale ou le pronom sont des éléments de reprise qui établissent un lien avec le mot repris. Ainsi, la question de ce mode de structuration pose la question des classements des expressions référentielles : lesquelles peuvent servir de premier maillon, de deuxième et de énième maillon ? Comment le fait qu' 'une expression constitue le premier maillon ou un énième maillon est-il marqué ?

Comme son nom l'indique, la structuration par chaînes fait du texte un ensemble d'énoncés reliés par des liens logiques et chronologiques qui produisent un sens global. La structuration par chaînes se fonde sur des phénomènes de reprise et sur la pronominalisation. Cette structuration permet d'éviter des répétitions dans un texte.

En effet, la structuration par chaînes nécessite la maîtrise des notions grammaticales permettant de reprendre de manière référentielle des mots et des groupes nominaux. Par exemple, dans un texte, *Renard* peut être repris avec *il*, ensuite par *l'éternel trompeur*, ensuite, *le goupil*. Ces unités de reprise désignent *Renard*, évitent les répétitions et apportent parfois des informations supplémentaires. Les chaînes sont des unités linguistiques qui jouent un rôle important dans le suivi référentiel dans un texte. En effet, ces éléments peuvent entretenir une relation anaphorique.

- Les portées (Charolles 1988 : 9) :

> *« Par portée nous entendons toute portion de texte dont l'interprétation*

est indexée comme devant s'effectuer dans un certain cadre (ou espace) de véridiction. Les expressions initiatrices de portée sont extrêmement diverses. Citons entre autres les formules attribuant des « propos » à autrui (du genre « pour A... », « D'après A... », « A dit que.. », les constructions de verbes d'opinion « A s'imagine que... »), les marqueurs d'univers du discours (« Au Gabon... », en 1990 »), ou les prédicats créateurs du monde (« soit un triangle rectangle »).

La portée est sémantique, en ce sens qu'elle est liée à la signification de certains constituants des énoncés.

Notons que la portée s'appuie souvent sur un terme qui permet une interprétation sémantique dépendant de la place et de la fonction de l'adverbe ou de l'adjectif qualificatif utilisé : selon le mot utilisé dans l'énoncé, la catégorie grammaticale n'est pas la même : adjectif qualificatif ou déterminant. C'est pour cette raison que l'aspect pragmatique par le biais de l'interprétation est important dans la production du sens global de l'énoncé.

- Les séquences (Charolles 1988 : 9)

« Les séquences résultent du découpage du matériau discursif. Il y a création d'une séquence lorsque, le sujet, par exemple écrivant, indique comment il fractionne son texte. A l'écrit, les séquences sont faciles à repérer, elles correspondent au découpage en paragraphes qui est une marque linguistique comme une autre, faisant sens au même titre par exemple qu'une expression relationnelle quelconque. »

En effet, les séquences permettent de structurer le discours ou le texte en l'ordonnant de façon à guider le destinataire dans l'activité interprétative. Les séquences s'appuient sur des organisateurs textuels qui relient les énoncés entre eux selon un lien chronologique ou logique (donc, ainsi), selon un lien de cause à effet ou de cause à conséquence. En somme, la structuration par séquences permet d'ordonner le texte selon une hiérarchie chronologique ou une relation logique entre les faits.

En d’autres termes, la structuration textuelle par séquence nécessite chez le scripteur une maîtrise de l'utilisation des organisateurs textuels, ce qui n'est pas le cas des étudiants de l'université de Sebha. En effet, cette structuration est très peu présente dans notre recueil de textes.

Nous relevons que ces différents plans d'organisation textuelle sont complémentaires et peuvent cohabiter dans un même discours ou texte : les chaines, les portées, les périodes et les séquences peuvent s'enrichir mutuellement au sein d'un même texte.

Mais nous notons également que ces différents ordres de structuration textuelle ne sont pas très utilisés dans notre recueil de texte. En effet, l'organisation de la quasi-totalité des productions textuelles de notre recueil est caractérisée par l'organisation textuelle autour d'un thème majeur (description de la ville Derna) autour duquel se greffent des séquences portant sur les différents aspects de cette ville. L'organisation textuelle est la suivante :

SQ1 : situation de géographique de Derna
SQ2 : Description des monuments et sites touristiques
SQ3 : énumération des sites et lieux visités
SQ4 : Evocation des valeurs traditionnelles et culturelles
SQ5 : jugement de valeur sur la ville de Derna

Notre découpage en séquences se justifie par le choix de restituer les idées des étudiants ainsi l'organisation textuelle qu'ils ont choisie. En effet, la non maîtrise de la langue française ne leur a pas permis d'organiser les textes en utilisant les plans de structuration textuelle analysés par Michel Charolles dans son article cité ci-dessus. La séquence pour M. Charolles est une unité topographique, une partie qui correspond à un paragraphe. Au-delà de cette organisation topographique, le paragraphe est aussi une entité dont les énoncés constituent une entité sémantique.

Quant à B. Combettes, il caractérise l'organisation du texte (1986 ; 1992) par les liens qui s'établissent en partant de l'énoncé lui-même. C'est au niveau de l'énoncé que les rapports entre les différents constituants s'organisent pour structurer le discours ou le texte selon une hiérarchie repérable, mais une partie de cette organisation repose sur les moyens offerts par la langue.

A la question de savoir dans quelle mesure et quand on parle de hiérarchisation, B. Combettes note l'importance de la gestion des informations et de la répartition entre le domaine du *connu* et le domaine du *nouveau* : la phrase recouvre un référent connu ou supposé connu du récepteur, c'est le rôle du *thème*.

Ainsi, l'activité interprétative d'une unité informative est liée aux liens syntaxiques mais aussi au contexte dans lequel cette unité informative est produite. La question que l'on se pose est la suivante : sur quoi se fonde-t-on pour procéder à une hiérarchie des unités (phrases) selon que certaines d'entre elles sont plus informatives que d'autres. A ce sujet, il note (1986 : 69) :

> *« L'établissement d'une hiérarchie dans le domaine du connu / nouveau- non pas de la phrase, mais dans les possibilités offertes par la langue pour renvoyer aux réalités psycholinguistiques [...] ».*

Synthèse de la première partie et options méthodologiques

Dans cette première partie, nous avons mis l'accent sur les choix méthodologiques, essayant de les motiver à partir de la linguistique textuelle et des problèmes identifiés dans les copies. La linguistique textuelle nous a aidé à dire que les productions recueillies correspondent bien à ce que l'on entend par « texte » : ces productions présentent ont sens global, une certaine structuration et des objectifs fonctionnels identifiables. Du point de vue générique, nous les avons qualifiées de *narrativo-descriptives*, au sens où la consigne demandait tout autant de raconter la visite que de décrire la ville. Le genre du compte rendu de visite est donc mixte du point de vue des types de texte.

La partie qui vient s'attèle à engager plus précisément l'analyse des textes, du point de vue de la solidarité entre leur structuration et les moyens linguistiques mis en œuvre pour atteindre leurs objectifs fonctionnels.

La compréhension du référent d'une unité informative nécessité une connaissance minimale partagée entre l'auteur de cette unité et le récepteur qui l'interprète. En effet, l'analyse des unités informatives du point de vue de la connaissance partagée ne doit pas se limiter à une analyse syntaxique (nature et fonctions des mots utilisés) mais à une analyse de l'image que se fait l'émetteur des savoirs de son récepteur : en formant son unité informative, l'émetteur s'adapte à son récepteur, lui délivre des informations et une

organisation textuelle qui lui sont accessibles.

A la lumière de ces travaux, nous pouvons noter les plans d'organisation textuelle sont de plusieurs ordres et chacun d'entre eux a ses principales caractéristiques. A ce sujet, notons que la notion d'organisation textuelle constitue l'une des difficultés majeures des étudiants de l'université de Sebha. Après avoir vérifié les notions enseignées, nous avons constaté qu'aucune leçon n'été consacrée à la notion de structure et d'organisation textuelle. Il en résulte une production de textes peu structurés, avec une utilisation très limitée d'organisateurs textuels. Nous montrerons plus loin que l'organisation textuelle la plus utilisée est celle d'un thème majeur suivi de thème dérivés.

Dans notre étude, nous n'aborderons pas la question de la connaissance partagée dans l'interprétation des unités informatives. Notre analyse morphosyntaxique des énoncés de notre corpus tentera d'identifier des unités informatives lexicales et des schémas syntaxiques contenus dans notre recueil.

Nous les catégoriserons et segmenterons, ce qui nous amènera à analyser l'utilisation des prépositions qui, dans certains cas, est à l'origine de la différence entre deux constructions syntaxiques.

Nous analyserons également les erreurs récurrentes et tenterons de proposer des séances d'enseignement pour remédier aux difficultés identifiées dans les textes produits par les étudiants de l'université de Sebha.

DEUXIÈME PARTIE

2. Analyse des écrits recueillis

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'analyser les erreurs contenues dans les textes de notre recueil. Notre objectif est de répertorier toutes les erreurs et de les catégoriser tout en identifiant les plus récurrentes. Cette analyse s'inscrit dans la perspective de l'amélioration de la qualité de l'enseignement du FLE au département de français de l'université de Sebha.

Mais avant d'entamer notre analyse des erreurs contenues dans les textes de notre recueil, de définir et de caractériser l'erreur en situation d'apprentissage.

2.1 Traitement des erreurs. Qu'est-ce qu'une erreur dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère?

Pour répondre à ces deux questions, nous nous appuierons sur le travail de O. Luste-Chaâ (2009) qui, dès son introduction (p. 7), pose la question suivante :

> *«Quel enseignant de français langue maternelle, langue étrangère ou seconde ne s'est jamais plaint lui-même ou n'a pas entendu un collègue le faire à propos du niveau des compétences lexicales dans les productions écrites des apprenants?»*

En effet, les écrits des élèves et apprenants qu'ils soient natifs de la langue française ou en situation d'apprentissage du FLE ou du FLS (Français Langue Seconde), sont caractérisés par de nombreuses lacunes et imprécisions du vocabulaire, des erreurs d'orthographe et fautes de français, qui suscitent les plaintes des enseignants.

Ainsi, tout enseignant est en droit ou même en devoir de se poser les questions suivantes: comment enseigner le lexique ? Comment faire acquérir aux apprenants des compétences lexicales ? Que faire d'un point de vue pédagogique des erreurs ?

Avant de répondre à toutes ces questions, il convient de définir la notion d'erreur. Selon O. Luste-Chaâ (2009 : 130) :

> *«L'erreur est indissociable de l'expérience humaine, elle est présente quel que soit le domaine et il est impossible de ne pas en commettre.»*

Comme le dit l'adage, l'erreur est humaine : les juristes, les médecins, les pilotes ou les hommes politiques, dont les responsabilités sont pourtant importantes, n'échappent

pas à l’erreur et en commettent, y compris dans leur domaine de spécialité. Quel que soit le domaine d’infraction, l'erreur, dans son acception la plus partagée, est perçue comme quelque chose de négatif ; or dans l'activité d'apprentissage, l'erreur est plutôt constructive. Luste-Chaâ est ainsi conduite à la réflexion suivante (2009 : 130) :

> *«La conception de l'erreur a subi une évolution assez spectaculaire depuis la théorie de béhaviorisme jusqu'à aujourd'hui, et elle est passée de quelque chose d'inconcevable, synonyme d'échec, à un problème incontournable de l'apprentissage, révélateur d'une progression.»*

C'est ce que note la définition de Robert (2000) : *« Acte ou état d'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.»*

L'erreur est donc une chose fausse et erronée, une inexactitude, une contrevérité, une fausseté. En effet, la commission d'une erreur implique l'incident qu'il constitue a déjà eu lieu. Ainsi, parler d'erreur, c'est comparer une forme correcte par rapport à une autre forme considérée comme incorrecte, d'où la part de subjectivité.

Cependant, dans l'apprentissage d'une langue, commettre une erreur présuppose que l'on a une certaine compétence ou que l'on est en acquisition des compétences lexicales, d'où son importance pédagogique.

L'erreur est considéré comme synonyme du mot faute (manquement à la règle, une mise action): l'erreur appartiendrait à la théorie et la faute à la pratique, au concret. Cette acception de l'erreur nous amène à évoquer la notion de norme linguistique.

En effet, toutes les langues sont caractérisées par l'exigence des règles grammaticales, sémantiques, lexicales et morphosyntaxiques qui permettent aux locuteurs de communiquer. Certes, des variantes peuvent exister au sein d'une même langue selon l'appartenance ethnique, le milieu social ou géographique mais elles ne doivent pas altérer l'intercompréhension entre les différents locuteurs. Ainsi, ce sont les invariants qui définissent la langue et qui permettent l'intercompréhension entre différents locuteurs d'où qu'ils viennent.

A cet effet, tout emploi qui s'écarte des emplois connus de tous les locuteurs ne seraient pas conforme à la norme linguistique et seront considérés comme des erreurs ou même des fautes.

La norme est liée à un usage commun des signes linguistiques qui sont conventionnellement admis par tous les locuteurs et validés par les institutions (par

exemple, l'Académie Française).

Dans les productions écrites qui constituent le recueil de notre corpus, l'erreur lexicale est prédéfinie par le discours attendu dans les textes écrits par les apprenants. En ce sens, l'erreur est un écart par rapport à la norme ou à tout emploi qui pourrait être considéré comme enfreignant ou une construction syntaxique.

C'est ce que souligne O. Luste-Chaâ (2009 : 14) en affirmant:

> *«Nous entendons par erreur lexicale la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière, identifiée par le biais d'une unité, simple ou complexe, qui s'apparente au stock lexical de la langue ». (2009 :154)*

Après avoir défini et caractérisé la notion d'erreur dans les productions textuelles des apprenants (FLE) ou des élèves (FLM), nous nous sommes posé la question suivante :

Comment enseigner l'écrit aux étudiants des niveaux intermédiaire et avancé de l'université de Sebha? Quelles sont les insuffisances des enseignements du FLE à l'université de Sebha? Pour répondre à cette question, nous nous appuierons sur le travail de Corder qui a travaillé sur ce sujet.

2.1.1 Rappel : le point de vue de P. Corder (1980)

On sait combien ont compté en FLE les contributions de P. Corder sur l'erreur (1980) traduites par C. Perdue et R. Porquier, et réunies dans un numéro de la revue *Langages* (n°57) tout entier consacré à [l']*apprentissage* [et à la] *connaissance d'une langue étrangère*. L'une de ces contributions porte un titre qui est sans ambiguïté : *que signifient les erreurs des apprenants ?*

Quant à la réponse à cette question, elle est en étroite relation avec notre analyse dans ce chapitre.

A la lumière de ce travail, nous nous attendrons à trouver l'origine des erreurs et leurs significations. Ensuite, nous mènerons une réflexion sur ces erreurs en vue de les corriger**.**

La question que se pose l'auteur dans cet article est d'une importance capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous analysons dans ce chapitre les erreurs commises par les étudiants de l'université de Sebha et ensuite nous proposerons des activités d'enseignement dans le but de pallier les insuffisances de l'enseignement du français langue étrangère à l'université de Sebha.

A ce sujet, Corder note dès le début de son article (1980 : 9)

> *« Lorsqu'on étudie les ouvrages usuels sur l'enseignement des langues vivantes, on est amené à s'étonner de la manière dont les auteurs traitent les erreurs d'apprentissage et leur correction ».*

Selon cet auteur, le traitement des erreurs revêt un intérêt de moindre importance chez les enseignants et ce malgré l'importance que ces dernières revêtent dans l'apprentissage d'une langue étrangère, précisément l'apprentissage de l'écriture.

Poursuivant son raisonnement, Corder fait observer que l'application des théories linguistiques et psychologiques a conduit à l'écueil suivant : celui de considérer que les erreurs s'expliquent essentiellement par la notion d'interférence entre la langue maternelle et celle en cours d'apprentissage. A ce sujet, nous faisons remarquer que les textes écrits par des étudiants natifs de la langue orale comportent aussi des erreurs.

En effet, l'analyse des erreurs doit occuper toute sa place dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour cette raison simple : les erreurs permettent à l'enseignant de connaître les difficultés de ses étudiants ou élèves. En effet, l'enseignant doit analyser les erreurs faites par ses élèves pour en déterminer l'origine et ensuite de proposer des séances d'enseignement qui permettront aux apprenants de surmonter les difficultés rencontrées.

Les erreurs contenues dans les copies des étudiants gagneraient à être traitées de manière approfondie et déplore que cela ne soit pas le cas. C'est pour cette raison qu'il rappelle qu'il existe deux conceptions sur les traitements des erreurs :

- la première est caractérisée par un manque de réalisme, en ce sens qu'elle serait un enseignement parfait qui permet aux élèves et étudiants de commettre pas ou très peu d'erreurs.

- la deuxième semble plus réaliste : elle consiste à considérer qu'aucun enseignement n'est parfait ; les erreurs sont donc inévitables mais elles sont très utiles si elles sont traitées de manière à permettre à l'enseignant de connaitre ce qui acquis et ce qui n'est pas acquis, pour ensuite remédier aux difficultés des apprenants.

Dans ce travail, la deuxième conception est choisie**.** Rappelons que, dans les années 80, la linguistique était dans une période de mouvement, ce qui a ouvert la voie sur de nombreuses recherches sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Seulement, malgré cet engouement pour les recherches didactiques, l'accent était surtout mis sur

l'enseignement si bien que la didactique était reléguée au second plan.

Ce choix de privilégier l'enseignement au détriment des recherches sur l'apprentissage des langues étrangères a engendré controverses même dans l'acquisition des langues maternelles, car il existe des similitudes entre l'acquisition d'une langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, la différence entre acquisition et apprentissage gagnerait à être clarifiée à travers les caractéristiques suivantes :

L'apprentissage de la langue maternelle est inévitable, à la différence de celui d'une langue étrangère ;

L'acquisition de la langue maternelle s'inscrit dans l'évolution naturelle de l'enfant ;

L'apprentissage d'une langue étrangère est un choix, l'acquisition d'une langue maternelle est naturel et est liée à un environnement familial et social.

Dans les deux cas, les erreurs doivent être prises en compte et traitées et ce au bénéfice d'un enseignement qui permet aux étudiants d'apprendre de leurs erreurs et de progresser. A ce sujet, Pit Corder note : « Je propose donc, comme hypothèse de travail, l'idée qu'au moins quelques-unes des stratégies adoptées par l'apprenant d'une langue étrangère soit en substance les mêmes que celles de l'apprentissage ». (1980 :11)

Pour illustrer son point de vue sur l'aspect particulier de la situation d'apprentissage d'une langue maternelle, il donne l'exemple suivant : les erreurs d'un enfant de 2 ans ne sont pas considérées comme normales et n'ont pas le même statut que celles d'un apprenant jeune adulte d'une langue étrangère. Ainsi, l'exemple «sa chaise maman » émis par un enfant de deux ans ne sera pas considéré comme incorrect ou déviant, car il correspond au développement des facultés langagières d'un enfant de cet âge.

En revanche, ce même énoncé émis par un étudiant en français langue étrangère de niveau avancé, comme les étudiants de l'université de Sebha, sera considéré comme agrammatical, donc déviant. Cette différence de traitement de la même erreur tient s'explique par le fait que les attentes sont différentes selon qu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue ou de l'acquisition d'une langue, d'où cette affirmation :

> *« Personne n'attend d'un enfant apprenant sa L1 qu'il ne produise à des stades précoces que des formes correctes ou non déviantes selon les normes adultes. » (1980 :11)*

Notons que, l'apprenant d'une langue étrangère**,** l'enfant en situation d'acquisition de sa langue maternelle est corrigé au sein de la cellule familiale ou à la crèche, d'où l'importance des erreurs dans ces deux cas de figure.

En conclusion, nous pouvons dire que les erreurs de l'apprenant donnent de précieuses indications sur le système linguistique qu'il utilise et qu'il a appris. Selon Pit Corder, les erreurs ont trois principales significations :

La première signification concerne l'enseignant qui doit analyser l'erreur pour déterminer ce qui est acquis ou pas / mal acquis. Il pourra ainsi pallier les lacunes ou les difficultés à l'origine de ces erreurs ;

La deuxième signification est importante pour le chercheur qui doit procéder à une analyse approfondie des processus utilisés par l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère. En effet, le chercheur s'interrogera sur les stratégies, sur les interférences et sur les types d'erreurs en vue de les expliquer ;

- Enfin, la troisième concerne l'apprenant qui, doit suivre les conseils de son professeur et éviter les erreurs commises dans la dernière copie et ne pas les refaire. Ce travail de l'étudiant n'est possible que si l'enseignant s'emploie dans une dynamique de remédiation à travers des enseignements qui ciblent les origines des difficultés de ses étudiants.

Après avoir répondu à la question portant sur la signification des erreurs, Pit Corder explique ce que l'on doit attendre d'une analyse d'erreurs. Selon lui, l'analyse des erreurs » est doit s'appuyer sur la recherche sur la langue étrangère. En effet, son postulat de départ peut se résumer en deux points :

1. Toute production langagière a une signification et peut être décrite grâce à un ensemble de règles ;

2. La majorité des phrases ou énoncés produits par les apprenants en langue étrangère sont agrammaticales, ou du moins, ne respectent pas les règles syntaxiques et lexicales ; il en résulte des phrases qui pourraient être considérées comme relevant d'un dialecte dont la langue apprise est la langue cible, c'est le phénomène de l'idiosyncrasie.

Nous pouvons dire que les étudiants libyens d'un niveau très moyen utilisent un français qui s'apparenterait à un dialecte dont la langue cible et mère est le français. C'est pour cette raison que, selon Corder,

> *« l'analyse d'erreurs ne s'applique donc pas à la langue des apprenants d'une langue étrangère » (1980 :14)*

Que faut-il alors qualifier de phrases déviantes en situation d'idiosyncrasie ? Selon P. Corder, «les seuls énoncés pouvant être qualifiés de déviants sont ceux qui résultent d'un dysfonctionnement de la performance. Celles-ci contiennent ce l'on appelle souvent des lapsus, des faux départs, des changements d'idées sans transition (1980 :21) ».

Pour illustrer cette idée, il donne l'exemple suivant :

« Voilà un problème que je sais comment le résoudre ».

Certes, cet énoncé ne respecte pas les règles syntaxiques dans sa construction mais il ne peut pour autant être considéré comme erroné, du fait qu'il ne pose pas de problèmes de performance, en ce sens qu'il inintelligible.

En effet, l'erreur de l'apprenant d'une langue étrangère s'explique, dans plupart des cas, par les motifs suivants :

la méconnaissance des règles lexico-syntaxiques,

La non utilisation ou l'ignorance des règles.

On parle alors d'erreur déviante, mais ce qui est important c'est de chercher à savoir pourquoi tel étudiant ou tel autre étudiant a commis telle erreur ou telle autre erreur**.**

En résumé, la méthodologie de description d'un dialecte idiosyncrasique que certains spécialistes appellent analyse d'erreurs consiste à considérer que de l'apprenant d'une langue étrangère s'exprime dans un dialecte. Ainsi, analyser les phrases de cet apprenant revient à mener une analyse en trois étapes :

La première étape : admettre la situation idiosyncrasique en considérant que « Toute phrase doit être considérée comme idiosyncrasique jusqu'à la preuve du contraire » (1980 :24).

Dans cette étape, l'analyse d'erreurs consiste à vérifier l'intelligibilité et la construction lexico-syntaxique de la phrase produite. Si cette phrase est mal construite, le processus de compréhension passera par la reconstruction de cette phrase. C'est exactement ce que nous avons fait en présentant notre corpus sous plusieurs versions : version manuscrite, version dactylographiée et version révisée.

La deuxième étape consiste à décrire le dialecte idiosyncrasique de l'apprenant. Dans la première étape, les paires de phrases obtenues ayant la même signification (une sorte de traduction de la première version, celle de l'apprenant).

Ensuite, les erreurs identifiées pourront être analysées par rapport au sens global de

chacune des phrases et de tout le texte. La troisième étape est l'explication. L'analyse des erreurs inventoriées abordera les notions d'interlangue et de l'univers de connaissances de l'apprenant et permettra à l'enseignant d'aider ses étudiants à progresser.

En somme, pour que l'enseignant puisse aider l'apprenant, il doit d'abord comprendre les besoins et les difficultés de l'apprenant : comment et pourquoi l'apprenant produit-il ses phrases ?

Enfin, l'analyse d'erreurs doit s'appuyer sur de données d'interlangue. En effet, envisager d'étudier la langue de l'apprenant, c'est aussi prendre en compte son histoire, son niveau et sa culture, comme le note Pit Corder :

> *« Pour pouvoir découvrir quelque chose ou le processus d'apprentissage d'une langue-non intellectuelle ; il faut pouvoir effectuer des études longitudinales des apprenants, en corrélant leur développement linguistique avec des données sur lesquelles on pourrait fonder ces descriptions qui leur sont fournies, ce qui explique des descriptions successives. » (1980 :37)*

Dans le cadre de ce travail, ces trois postures suivantes occuperont une place importante dans notre analyse : celle d'un enseignant de français langue étrangère, dans celle du chercher et de celle de l'apprenant. Cette triple posture nous permettra d'étudier les productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha sous plusieurs angles et ce en vue de procéder à une analyse approfondie et multidimensionnelle.

2.1.2 L'erreur lexicale en contexte de FLE : classement de Luste-Chaâ (2009)

D'un point de vue méthodologique, l'analyse des erreurs lexicales se situe à la croisée de plusieurs domaines de la linguistique d'où la pluralité des aspects de la langue à analyser. En effet, le lexique est intimement lié à la syntaxe et à la sémantique.

Les relations lexico-sémantiques dans les productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha s'expliquent par le fait que les énoncés sont le produit des choix lexicaux (les mots) liés par des liens syntaxiques pour produire du sens.

En effet, le lexique véhicule le sens mais il s'appuie sur des règles morphosyntaxiques (construction). Ainsi, l'émetteur choisit les mots pour construire des phrases sensées produire du sens.

A cela s'ajoute le fait que chaque unité lexicale a son emploi ou son sens, ce qui ne

permet pas le choix de n'importe quel mot.

Exemple :

Le verbe *casser* dans *L'homme a cassé sa chemise* est inapproprié : il s'agit d'une erreur lexicale, car le fait de se casser ne fait pas parties des propriétés sémantiques du mot chemise.

Le verbe qui devrait être utilisé est: déchirer.

Il existe un lien étroit entre le lexique, la syntaxe et la sémantique. Sans lexique, la syntaxique ne peut s'opérer. C'est ce que note E. Clark citée par O. Luste-Chaâ (2009 : 158) :

> *« Sans lexique, il n'y a point de syntaxe […] C'est-à-dire qu'on apprend pas les mots de isolée, sans rapport avec l'usage qu'on en fait».*

En effet, bon nombre de mots imposent leurs emplois syntaxiques. Par exemple, la notion de transitivité qui caractérise certains verbes exclue, de fait, certaines constructions syntaxiques.

La syntaxique et la sémantique sont aussi intimement liées: les mots d'une phrase sont liés syntaxiquement et sémantiquement, surtout en ce qui concerne les constructions verbales: ce sont les constructions verbales qui permettent aux unités lexicales de produire du sens.

Dans ce travail, nous avons choisi d'analyser les productions textuelles qui constituent notre recueil de textes sous l'angle morphosyntaxique, ce qui nous amènera à aborder les aspects syntaxique, lexical et pragmatique.

A cet effet, notre analyse des erreurs est étroitement liée à la correction que doit faire l'enseignant de FLE, dont le travail porte sur ces aspects de la langue. En effet, l'activité de correction de l'enseignant consiste à repérer l'erreur, l'analyser et ensuite la catégoriser pour y remédier dans son enseignement.

Mais cette analyse ne doit pas se résumer à un répertoire de formes incorrectes ou de fautes. Le sens global ainsi que le respect du cadre de la rédaction doivent être pris en compte. A ce sujet, la réécriture corrective serait une solution, même si il est impossible pour l'enseignant de savoir ce que l'apprenant a voulu dire. C'est pour cette raison que nous avons réécrit les textes des étudiants de l'université selon une organisation textuelle en séquences (unités de sens) et en respectant au maximum le contenu du texte initial.

La réécriture corrective doit prendre en compte les spécificités du discours écrit: les règles d'orthographe lexicale et grammaticale, les structures, la cohérence et la cohésion de texte.

Nous avons relevé 3 catégories d'erreurs lexicales :

- L'intention signifiante globale du texte, c'est le contexte au sens large du terme, c'est-à-dire la signification globale du texte : c'est ce que le scripteur a voulu dire dans son texte (texte comme entité signifiante).

- L'environnement syntaxique d'une unité lexicale, c'est le cotexte : c'est le domaine des constructions lexicales et donc identifiables, à partir desquelles les erreurs sont déterminées.

l'organisation textuelle : elle fait appel à la structuration du texte, d'où le rôle des organisateurs textuels. En effet, la fonction des connecteurs est de structurer l'information, d'établir des relations logiques, spatiales et temporelles et de marquer des transitions entre les parties d'un texte.

Dans cette étude du cadre théorique et méthodologique des erreurs lexicales contenues dans notre recueil de textes des étudiants de l'université en français langue étrangère, nous avons pu observer la teneur de la complexité de l'acquisition des connaissances lexicales en français langue étrangère. Cette complexité pose les mêmes problèmes aux élèves et étudiants en français langue maternelle.

A ce sujet, selon Luste-Chaâ (2009 : 185):

> *«En français langue maternelle, les acquisitions lexicales suivent un développement naturel et dépendent fortement de l'environnement familial et sociologique de l'enfant. En FLE, les recherches récentes ont laissé comprendre que le processus du développement lexical suit des étapes similaires à celle en langue maternelle et est influencée par les acquisitions lexicales antérieures.»*

En outre, la situation d'apprentissage des étudiants de l'université de Sebha est caractérisée par une pratique de la langue française qui se fait exclusivement à l'université, d'autant plus qu'aucun échange avec des natifs de la langue française n'est possible: c'est un facteur qui ne favorise pas le développement de leurs connaissances lexicales. En effet, en dehors de l'université, les étudiants de l'université de Sebha ne parlent que l'arabe et ne regardent que les média arabes.

En définitive, nous pouvons dire que ces erreurs lexicales sont d'une importance

capitale dans l'apprentissage du français langue étrangère: elles renvoient à l'enseignant le niveau de ses étudiants, ce qui lui permettra d'adapter ses enseignements aux besoins de ses étudiants et lui permet de mesurer le chemin parcouru par les étudiants de la première à la troisième année (niveau débutant au niveau intermédiaire).

A cet effet, les erreurs commises dans ces productions textuelles sont de véritables indicateurs et outils de l'évaluation des acquisitions des connaissances lexicales.

Ainsi, répertorier les erreurs commises par les étudiants de l'université de Sebha, les caractériser et les analyser devient une tâche pédagogique très importante pour les enseignants de FLE que nous sommes.

2.1.3 Méthode adoptée pour analyser les productions écrites recueillies : les trois niveaux de structuration et leurs indices de réalisation (Masseron 2005 : 205-249)

Dans son article (2005 : 206) C. Masseron s'est intéressée aux «interprétations» des écrits des élèves *« émises par les étudiants peu expérimentés ou les enseignants chevronnés* ». P(205)

Certes C. Masseron étudie dans cet article les productions écrites des élèves de CM1 et de CM2 (alors que la nôtre porte sur des productions écrites des adultes libyens à l'université de Sebha de (21-22 ans) en situation d'apprentissage du français comme langue étrangère) en situation d'apprentissage de leur langue maternelle, mais les procédés qu'elle utilise sont applicables à notre l'analyse, même si les conditions et la consigne de production des écrits des élèves de CM1 et de CM2 sont différentes de celles des textes de notre recueil. Rappelons que la consigne d'écriture de notre recueil de textes :

Traitez le sujet suivant : Décrivez la ville de Derna que vous avez visitée il y a quelques mois?

Votre description mettra l'accent sur les sites historiques et touristiques. Vous direz également ce qui vous attire le plus dans la ville de Derna.

L'examen dur une heure et les dictionnaires sont interdits.

À travers ce sujet donné pour évaluer les étudiants par rapport à la compétence en écriture, l'enseignant attend une description épidictique et détaillée de la ville de Derna.

Malgré ces différences entre les données de l'analyse, le modèle de C. Masseron nous permet d'analyser les textes de notre recueil, en isolant et en segmentant les différents constituants du texte ou de la phrase. En effet, dans son analyse de la dimension syntaxique des écrits des élèves de CM1 et de CM2, C. Masseron (2005:244) conçoit la phrase comme une entité composée de *«deux volets séparés, A et B»*.

Selon elle, le volet A situé *« la phrase entre discours et structure du verbe »* (2005 : 244). Ainsi, ce protocole d'observation permet d'analyser les constituants de la phrase et faciliterait ainsi l'analyse de ces écrits. A cet effet, les éléments suivants, dans ce volet, méritent d'être analysés :

«La copie du texte» : c'est l'aspect graphique et celui de la présentation («retour à la ligne, phrase isolée à partir du noyau, phrase simple/ phrase complexe, énoncé narratif /énoncé de parole directe»).

«La phrase graphique» : cet angle d'analyse porte sur les éléments de ponctuation, la situation d'énonciation et l'alternance entre le discours direct et le discours indirect.

« Le moule syntaxique» : Il s'agit d'analyser la construction phrastique selon l'ordre de ses constituants : SN+ SV, ce qui suit le verbe (prédicats).

« L'enchaînement interphrastique» : cet aspect d'analyse touche à tous les phénomènes de reprises et le suivi référentiel qui assure la cohésion du texte.

« Révision du texte et observations complémentaires» : cet aspect d'analyse porte sur la version révisée des textes ainsi que sur les observations lexicales et orthographiques.

Après avoir mené cette analyse syntaxique multidimensionnelle, il conviendra de procéder à un bilan en répondant aux questions suivantes :

Existe-t-il une alternance de constructions syntaxiques dans un même texte?

Existe-t-il plusieurs moules syntaxiques selon les textes ?

Quels sont les problèmes d'écriture identifiés ?

Le volet B concerne la phrase complexe qui, par définition est composé de deux verbes ; c'est une construction binaire qui associe deux phrases. Ces phrases sont déterminées par le but du discours, le type de discours influe sur le moule syntaxique et détermine le type de phrases utilisées.

Ainsi, dans un dialogue, on retrouve des phrases injonctives ou interrogatives, dans un discours argumentatif des arguments et des conclusions, dans un discours narratif des procès, des péripéties et des circonstances et en dans un discours descriptif des

comparaisons entre les objets décrits : chaque genre de discours a ses propres caractéristiques qui influent sur les types de constructions phrastiques. A ce sujet, notons que dans notre travail, nous ne nous intéresserons qu'aux types narratif et descriptif, car l'objectif des étudiants est de décrire la ville de Derna en racontant l'expérience de leur visite.

Notre analyse du discours narratif sous l'angle de la construction syntaxique s'attèlera à analyser la construction syntaxique utilisée pour décrire l'action ; par exemple *faire un tour à Derna pour faire quelque chose.* Dans ce type de discours la modalité est assertive et les organisateurs textuels sont indifféremment choisis.

Dans son analyse, C. Masseron (2005:246) donne les exemples suivants :

«X est / fait, mais (alors que) y est / fait q »

«C'est X qui est / fait p et c'est (non) pas y »

Quant au discours narratif, le procès de circonstances s'organise selon une relation prédicative entre les énoncés. La modalité est assertive et la nature de l'information peut porter sur :

Locatif : X+ V + QUELQUE PART (où?), exemple : *j'ai fait un tour à Derna.*

Manière : X+V+ AINSI, par exemple *: j'ai fait une promenade à pied*

Temporalité : Quand + X+ V*: Hier j'ai fait un tour à Derna*

En définitive, l'intention pragmatique détermine les moules syntaxiques des énoncés phrastiques, d'où l'importance du type de discours dans notre recueil de textes.

Après ce cadrage théorique, il convient de s'attarder sur l'activité de correction des écrits des élèves ou apprenants.

En effet, l'observation des annotations des correcteurs et évaluateurs des travaux écrits des élèves pose la question suivante : quels critères pour évaluer les productions textuelles des élèves?

Rappelons qu'« évaluer » signifie étymologiquement valoriser. A cet effet, l'évaluation de l'écrit ne doit pas se résumer à des remarques spontanées sur l'auteur de la copie en termes de fautes commises, de méconnaissances de règles ou maitrise ou non des conjugaisons.

En effet, en écrivant, l'élève développe des stratégies scripturales qui sont des indices linguistiques marqueurs de compétences. En travaillant sur des textes d'élèves du primaire, C. Masseron réfléchit au « rapport discours-langue du point de la production»,

avec l'objectif d'élaborer une méthode d'observation et d'analyse des écrits d'élèves.

En outre, elle a réfléchi dans cet article à la manière d'améliorer les enseignements en ciblant ceux qui doivent être prioritaires dans la progression d'enseignement des notions grammaticales et d'une progression d'apprentissage.

Certes, son analyse dans cet article porte sur 6 textes d'élèves du CE2 (8-9ans), mais comme elle le précise « les méthodes exposées ici et appliquées à des textes d'enfants jeunes sont exportables à d'autres produits par des rédacteurs plus âgés. » P(206)

Son analyse consiste à étudier les copies d'élèves répondant à une consigne type « suite de texte ». Le début et la fin d'une petite histoire sont donnés ; les élèves doivent écrire le développement narratif. L'évaluation faite par l'enseignant est faite sur la base de critères préétablis.

Cette étude approfondie des 6 textes a donné lieu à des observations sur plusieurs aspects de la langue et de la relation entre la langue et le discours.

La suite de texte proposée par les élèves contient des jeux et des situations affectivement saillantes (rester seul dans son coin) mais l'amorce ne permet pas une imagination éloignée du réel, étant donné les enfants racontent leur quotidien.

L'analyse faite par étapes porte sur l'observation des textes : « copie, résumé, révision »

Les textes sont reproduits de manière fidèle, ensuite, ils sont résumés en respectant leur représentation sémantique globale. En effet, le résumé « s'efforce » de ne pas trahir la ligne principale de l'histoire racontée quand bien les formulations ont été révisées.

C'est la méthode que nous avons adoptée pour exploiter notre recueil de textes des étudiants de l'université de Sebha. C'est en cela que cet article constitue pour nous un éclairage méthodologique majeur.

La représentation des textes de notre recueil est organisée en séquences, respectant l'orientation sémantique globale de chaque copie.

Cette méthode qui consiste à rester fidèle à la représentation sémantique globale des textes permet d'éviter deux écueils : maintenir l’observateur (correcteur) dans la zone proximale du scripteur et d'accéder au stade premier de la gestion rédactionnelle.

En quoi consiste cette révision ?

Cette activité de passage de la copie à la révision des productions textuelles nous a amené dans le cadre de notre étude à réécrire deux versions successives de chaque

copie :

La première est la version dactylographiée : le texte est transcrit sans la moindre correction.

La deuxième est une version révisée : le texte est organisé en séquences numérotées, toutes respectant le sens global des énoncés, c'est ce qui explique le résumé de chacun des textes.

Notons que ce travail d'organisation ne concerne que l'observateur qui met en place une méthodologie, mais les textes produits ne sont en aucun cas des modèles de textes correspondant au travail demandé à partir d'une consigne d'écriture.

L'analyse des textes permet d'identifier des stratégies scripturales diverses et variées et reflètent le degré de réussite de chaque scripteur ; c'est ce qui permet de procéder à des classements. En effet, les types d'énoncés et les expressions utilisées dans chacune des copies constituent des marqueurs de style et de stratégies rédactionnelles.

C'est ce qui nous amené à aborder les notions de cohésion, de syntaxe, de graphie, d'orthographe et de ponctuation. En effet, selon les compétences de chaque étudiant, l'analyse multidimensionnelle des copies de notre recueil montre des différences importantes : la lisibilité, la richesse du vocabulaire, la longueur du texte, les erreurs commises. Cependant, il est important de noter qu'un certain nombre d'erreurs sont récurrentes, d'où l'intérêt de les répertorier et de les analyser. En fait, ces différentes observations sur les différents aspects de la langue et du discours s'apparentent à des vérifications sur les procédures rédactionnelles (l'écriture d'un texte en respectant une consigne) et renvoient aux critères définitoires du texte et du type de texte, d'où l'intérêt de procéder à une catégorisation des stratégies rédactionnelles.

A ce sujet, C. Masseron distingue trois principales stratégies scripturales observables dans un contexte socio-scolaire. Notons que même si les textes sur lesquels elle a travaillé sont produits par des élèves du primaire, les stratégies utilisées et les conditions de production sont proches de celles dans lesquelles les textes de notre corpus ont été produits. Ainsi, selon la stratégie utilisée, chaque texte peut avoir son identité scripturale.

Ces trois stratégies scripturales sont les suivantes :

« Stratégie grapho-lexicale » : elle est caractérisée par l'énumération, la progression à thème constant et le respect du sujet de rédaction à travers le lexique (mots de la

consigne repris, par exemple).

« Stratégie sémantique » : elle met l'accent sur le sens global du texte et relègue au second plan l'orthographe et même la syntaxe.

« Stratégie pragmatique » : elle s'appuie sur une « procédure communicationnelle » avec un effet de dialogue (conversations transformées en répliques).

Parmi ces trois stratégies, c'est la première qui est la plus utilisée dans les productions écrites qui constituent notre recueil. En effet, la stratégie lexicale est marquée des constructions morphosyntaxiques impliquant un nombre important de noms et de verbes. C'est en cela que cette stratégie offre suscite un grand intérêt pour l'analyse morphosyntaxique que nous avons mené dans la première partie de notre travail. Ainsi, nous analyserons les modèles syntaxiques qui modélisent les modes d'énumération à travers les types d'énoncés pour procéder à une catégorisation des constructions syntaxiques et lexicales.

Toutefois, ces trois stratégies doivent à terme devenir complémentaires car, au fil des années, les consignes d'écriture deviennent de plus en plus complexes et l'évaluation de l'écriture doit conduire à une maîtrise d'objets notionnels et de projets de textes de plus en plus complexes, dont la difficulté réside dans l'hétérogénéité : mixité narration description, dialogue, changement de point de vue, variation du rythme et pauses narratives.

Ainsi, l'acquisition de la compétence rédactionnelle nécessite de trouver des passerelles entre les stratégies procédurales et les structures d'énoncés, d'où l'importance dans la pratique de la classe de faire travailler simultanément les élèves sur les productions d'écrits complexes et finalisés.

Dans notre étude, nous avons analysé les productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha en identifiant des schémas syntaxiques et des constructions verbales types. Cette analyse donnera lieu à une catégorisation des schémas d'engendrements d'énoncés verbaux. En ce sens, notre analyse s'appuiera essentiellement sur la méthode utilisée par C. Masseron (205 : 231) formulée « pour une morphosyntaxe des séquences verbales ».

Dans son étude des productions écrites des enfants en situation de d'apprentissage de leur langue maternelle, l’auteure relève (p. 231) « un écart important entre ce que les enfants produisent, savent dire, et ce que qu'on leur apprend à écrire ».

Notons que les étudiants de l'université de Sebha sont en situation d'écrire dans une langue étrangère et qu'ils ont à ce titre plus de difficultés à maîtriser les règles grammaticales et l'orthographe lexicale.

Cependant, nous savons par ailleurs qu'ils ont été préparés à l'écriture du texte qu'ils avaient à produire lors de leur examen. En effet, dans les enseignements qu'ils ont suivis, les textes supports ont été sélectionnés en fonction du thème à traiter. En ce sens, ils ont bénéficié d'un cadre de travail où ils ont dû réinvestir les notions acquises (but du texte, moule syntaxique, cohésion et structuration du texte).

C. Masseron (2005 : 224), nous l'avons dit, dans son article intitulé « Des énoncés observés aux besoins langagiers », définit différentes stratégies rédactionnelles et s'efforce de les caractériser. L'analyse des productions écrites de notre recueil sous les angles lexico-syntaxiques débouchera ainsi sur des propositions d'activités d'enseignement qui permettront aux élèves leurs compétences en syntaxe et en expression écrite. L'auteure distingue (2005 : 225) les stratégies suivantes : la « *stratégie lexicale* », la *« stratégie sémantique »,* et la «stratégie pragmatique ». Dans notre recueil de textes, il nous semble que c'est la stratégie lexicale qui est utilisée, caractérisée par l'effet liste qu'elle produit à la lecture.

En définitive, nous pouvons dire que l'analyse des stratégies rédactionnelles montre que le scripteur opère des choix en effectuant une tâche rédactionnelle donnée. A cet effet, l'analyse du texte produit doit privilégier l'interprétation et la sémantisation des formes, plutôt que de se limiter aux aspects grammaticaux et orthographiques, ce qui nous amène à analyser les erreurs liées au premier niveau de structuration des textes des étudiants de l'université de Sebha. Précisons que notre protocole d'observation s'inspire de la méthode adoptée par C. Masseron (2005: 244) qui, dans son analyse, part du principe que « la phrase est constituée de deux volets séparées, A et B. le premier volet est une méthode d'observation qui cherche à rendre compte des spécificités syntaxiques (phrastiques), dégagées de considérations énonciatives et discursives ; le second volet est une approche rudimentaire des «structures» préférentielles qui, issues du discours, génèrent l'énoncé phrastique di «complexe ».

A ce sujet, nous aurions pu donner procéder à la « contextualisation d'énoncés oraux

à partir d'une consigne précise », comme l'a fait C. Masseron (2005:232): « On imagine une série d'énoncés dont les occurrences dans un français standard sont attestées, vraisemblables et courantes. L'activité demandée aux élèves est de restituer des énoncés dans un contexte verbal, minimum mais suffisant pour que l'on interprète pleinement la valeur référentielle des pronoms qui figurent dans l'énoncé ».

En effet, cet exercice sensibilise les étudiants à l'importance des pronoms dans la cohésion d'un texte : un pronom remplace un nom déjà mentionné dans un texte qu'il reprend en assurant ainsi le suivi référentiel dans un texte.

Notons que, compte des conditions des productions des textes de notre recueil, cette activité ne pouvait être proposée aux étudiants, mais nous pensons que ce travail oral permettrait aux élèves d'approfondir leurs connaissances sur le suivi référentiel dans un texte ainsi sur le rôle des pronoms et des anaphores qui permettent d'éviter de nombreuses répétitions.

En outre, la pragmatique occupe une place importance dans l'analyse des schémas syntaxiques dans la mesure où il existe un lien étroit entre l'intention du scripteur (décrire, raconter, argumenter..) et les moules syntaxiques utilisés pour atteindre cet objectif, ce qui nous a amené à nous appuyer là aussi sur l'analyse de C. Masseron (2005:247) sur les « Les types et les formes de phrases». Dans notre recueil de texte, le type descriptif est celui utilisé et les phrases utilisées sont essentiellement assertives.

2.2 Premier niveau de structuration : erreurs touchant aux réglages formels (lexique-grammaire des énoncés ; morphologie et orthographe) : microsyntaxe des SN.

Nous tenterons dans cette analyse de répondre à la question suivante : quelles sont les principales erreurs commises par les étudiants ? Dans ce but, nous avons choisi d’analyser les versions dactylographiées des copies.

Les erreurs sont de plusieurs natures. Les erreurs grammaticales portent essentiellement sur les différents accords (déterminant et nom, nom et adjectif, sujet et verbe).

Quant aux erreurs lexicales, elles portent sur le vocabulaire lui-même ou l’orthographe lexicale.

Nous les avons toutes relevées dans des tableaux de façon à les répertorier, les compter et les analyser.

2.2.1 Erreurs d'orthographe et erreurs lexicales

Nous procédons à un relevé des erreurs orthographiques et lexicales, à partir de l'examen de chaque copie. Nous reprenons littéralement la graphie d'origine avant la forme corrigée.

Copie 1 :

Toutes ces choses fascient mes yeux

« Fascient » est mal orthographié. L'élève doit écrire fascinent.

l'ancienne **marchée** « souk Alr.

Où j'ai vu plusieurs magasins, particulièrement les

vitrines pleine de **bijeaux** en or, en argent resplendissant

vraiment, et j'ai fait un tour dans la rue AL Finare ou les magasins **partous**

Les mots en gras sont des erreurs d'orthographe. L'étudiant aurait dû écrire respectivement : *marché, bijoux, partout*

Copie 2 :

« Il est grand et se divise en **plusieur domines**. » sont mal orthographiés.

Plusieurs et *domaines*

Dans cette copie 4, nous avons repéré les erreurs d'orthographes suivantes :

« **valée** », « **cacahèut** » sont mal orthographiés

(*Vallée*) (*Cacahuètes)*

Copie 8 :

la mére , la plage la sablle et la montingne

vert, Drena est une petite ville , et très très

belle et nerveux, in Drena il ya un mosque anccien

comme le mosque « ll shaba », « AL Atique » et « Alrachide »

Les Dernaiens ont aimé la monge , the de verte

Les Dernains ont aimse beacaup un plate de

« riz du viende », et poissions cocacola

Cette copie comporte plusieurs erreurs d'orthographe. L'étudiant a mal orthographié Derna (**Drena*) ou utilise la préposition anglaise *in* là où le français réclame *à Derna*. Compte tenu de la multitude d'erreurs commises, on peut en dire que l'étudiant qui écrit ce texte est en grande difficulté.

De notre point de vue les lacunes en orthographe s'expliquent par le fait que l'orthographe est très peu enseignée, que les étudiants n'ont pas la culture de la lecture et que les erreurs d'orthographe ne sont pas prises en compte pendant les corrections pour attribuer une note.

Pour pallier cette insuffisance, nous proposerons que l'orthographe et la lecture occupent une meilleure place dans le cursus de FLE à l'université de Sebha.

Quant aux erreurs lexicales, elles portent sur la mauvaise utilisation de certains mots : on est en présence d'une insuffisance en vocabulaire. Nous avons relevé les erreurs suivantes :

Copie 4

- la ville de Derna est située sur la mer et **sous** la montagne.

L'erreur porte sur la préposition *sous*.

La ville de Derna est située entre la mer et la montagne

- son valée **se compose** beaucoup des arbres de orange et des arbres de pomme.

L'erreur porte sur le verbe *se composer*

dans la vallée *se trouvent* beaucoup d'arbres, des orangers et des pommiers

Copie 5

Je fais une tour au lieu de *je fais un tour*

C'est l'homonymie de *tour* qui abuse l'élève.

Copie 6

Il y a des **visage** par exemple « la montagne verte » et « cascade ».

L'erreur porte sur le mot *visage* au lieu de paysages

il y a des paysages

Copie 8

« Drena est une petite ville, et très très belle et **nerveux** »

L'erreur porte sur l'adjectif *nerveux* au lieu de *nouvelle*

très belle et nouvelle

Copie 13

J'ai fait une **tournée**

L'erreur porte sur l'utilisation du mot *tournée*.

J'ai fait un tour /J'ai fait une randonnée / j'ai fait une promenade.

Copie 14

Derna est **devent** la mer et **devent** le montagne.

L'erreur porte sur l'utilisation du mot *devant*.

La ville de Derna *est située* entre la mer et la montagne

pour **prier** la pière/

L'erreur porte sur l'utilisation de verbe *prier*

pour faire la prière

Copie 16

J'ai fait une **tournée** à Derna

la même erreur dans la copie 13 le choix de verbe de déplacement.

J'ai fait un tour /J'ai fait une randonnée / j'ai fait une promenade.

Copie 18

la centre ville de Derna est **région** touristique

L'utilisation du mot *région* est fautive.

Le centre-ville de Derna est touristique

Copie 20

Ma ville de Derna **trouve** entre Mantgne et plage,

L'erreur porte sur le verbe *trouver*.

Derna se trouve entre la montagne et la mer

Analyse des erreurs de la copie 2

Nous examinons ci-dessous, dans la copie 2, un emploi problématique qui relève du lexique et de la morphosyntaxe. Il s'agit de l'expression verbale *faire un tour dans la ville de Derna*. Nous procédons en quatre temps successifs. Après avoir étudié les deux expressions (ci-dessous, A et B), nous ferons un détour par la langue arabe (C) et nous terminerons par l'observation d'un usage récurrent de *dans* (D).

A. *Faire un tour/ faire le tour de N*

Nous observons tout d'abord la reprise de *(faire) un tour dans la ville de Derna* dans le titre puis dans l'énoncé initial :

1. *un tour dans la ville de Derna*
2. hier j'ai fait un tour *dans la ville de Derna*
3. c'est une grande ville

On note une reprise stricte en 1 et en 2 (ci-dessus) du locatif prépositionnel (*dans la ville de Derna*).

En 1, le locatif *dans la ville de Derna* complète le groupe nominal *un tour*, lui-même régi par le verbe support *faire* (*faire un tour*) que l'on trouve en 2. L'absence du verbe (*faire*) est sans doute due à la fonction de titre qui revient à l'expression nominale. Ce qui donne :

- SN : *un tour* dans la ville de Derna
- SV : *j'ai fait un tour* dans la ville de Derna

que l'on peut également formuler ainsi :

- *(Faire) un tour quelque part*

Pour commenter le choix du scripteur, nous nous interrogeons sur la justesse de la préposition *dans*, pour réaliser le locatif *quelque part*. Les deux aspects, lexical et morphosyntaxique, sont ici fortement reliés. C'est pourquoi il nous a paru utile de vérifier les emplois de *faire un tour (quelque part)* tels qu'ils sont attestés dans un

dictionnaire. La consultation de l'article *tour* dans *Le Robert Brio* donne les résultats suivants :

Pour la première acception, *Le Brio* distingue cinq valeurs 1. « Limite circulaire → circonférence ; bordure, pourtour », avec les exemples *le tour d'un arbre* ; *le tour des yeux*. 2. « Chose qui en recouvre une autre en l'entourant », *un tour de cou* pour un foulard ou un bijou. 3. FAIRE LE TOUR (de qqch). 4. FAIRE UN TOUR. (...).

Ce sont ces deux dernières acceptions qui nous intéressent. Il semble en effet nécessaire de distinguer deux emplois, chacun spécifié par un déterminant :

a) *Faire **le** tour de N*

b) *Faire **un** tour (quelque part)*

Le sens et les collocations des deux expressions ne sont pas les mêmes. Ce que confirment les éléments de définition suivants que nous empruntons au dictionnaire :

- FAIRE LE TOUR (de quelque chose) : « aller autour (d'un lieu, d'un espace) ». Par exemple, *faire le tour* de la maison *pour voir si on n'a rien oublié* ; *faire le tour* de la piste *; faire le tour* de la cour *; faire le tour* du plant d'eau *; faire le tour* du monde *; faire le tour du propriétaire.* La collocation est nominale : *le tour de N*.
- FAIRE UN TOUR (quelque part) : le dictionnaire consulté ne restitue pas la mention du locatif (*quelque part*). Il définit *un tour* comme équivalent de « une petite sortie, une promenade », « faire une petite sortie pour revenir bientôt ». Parmi les exemples donnés, citons : *faire un tour en ville, au bureau, aux Champs-Élysées, au chantier, au labo ; faire un tour au bois ; faire un tour en Allemagne pour se changer les idées.* La collocation est verbale : *faire un tour*.

« Proximité », « de courte durée », « délassement, loisir », « sans but précis » spécifient la signification de *faire un tour*, expliquant la construction absolue de l'expression verbale qui se dispense aisément du locatif.

Il est intéressant de noter que les deux expressions ne réagissent apparemment pas de la même façon à l'insertion de l'adjectif *petit* :

- *J'ai fait un petit tour,* « je suis sorti peu de temps, j'ai fait une courte promenade ».
- ??*J'ai fait le petit tour du pâté de maisons*. C'est peu acceptable sauf à considérer qu'il existe un petit et un grand tours du même pâté de maisons.

B. *Faire un tour* dans *la ville de Derna*

Le groupe nominal prépositionnel répété à deux reprises *un tour dans la ville de Derna* est-il à proprement parler « fautif » ? Pour répondre, il convient de saisir la différence de sens entre les locutions verbales *faire un tour en ville, faire un tour à Derna, faire un tour dans Derna* et *faire un tour dans la ville de Derna*. Le choix de la préposition (*en, à, dans*) ne semble pas anodin :

- *faire un tour **en** ville* : on peut le dire quand on habite en banlieue ou à la campagne et que l'on se rend dans la ville voisine.
- *Faire un tour **à** Derna* : entrer dans la ville de Derna pour y rester peu de temps. Par exemple : « je vais faire un tour à Derna pour voir si je trouve le livre », où est sous-entendu le fait que je me rende directement dans les librairies de la ville.
- *??Faire un tour **dans** la ville de Derna*, avec l'objectif de visiter la ville et dans ces conditions d'y séjourner quelque temps (quelques heures, quelques jours).
- *Faire un tour **dans** Derna* : pour signifier « faire un tour rapide *dans* le centre de la ville ».

La discussion n'est pas simple. Disons pour la clarifier que l'énoncé focalise alternativement sur le procès d'un « tour rapide » (*faire un tour*) ou sur le locatif spécifié et en quelque sorte « vu de l'intérieur » (*dans la ville de Derna*).

On peut penser donc que, écrivant « j'ai fait un tour *dans* la ville de Derna », l'étudiante a voulu dire que sa visite a été de courte durée et en quelque sorte « introductive » à une nouvelle visite et à une connaissance plus approfondie (et ultérieure) de la ville. Dans ce cas, son énoncé actualise plutôt le sens de « faire un tour pour revenir bientôt » qui vaut pour *faire un tour en ville* et non pas *faire un tour dans...* En définitive, la locution verbale « un tour dans la ville de Derna » est utilisé par l'étudiante pour exprimer l'idée d'une visite rapide à l'intérieur de la ville de Derna. Rappelons que les étudiants sont venus à Derna dans le cadre d'un échange entre les universités de Derna et de Sebha et que la visite de la ville a figuré au programme.

Le premier bilan que l'on peut tirer de ces observations est que la locution verbale *faire un tour* opère une restriction lexicale sur le constituant locatif (facultatif) qui le complète.

Autres exemples :

a) *Faire un tour sur la plage, jusqu'à la mer, sur la Seine, sur un site internet* ;

b) Faire un tour sur lui-même

c) Faire un tour sous la pluie

d) Faire un tour dans l'espace ; Faire un tour dans le centre

e) Faire un tour de manège

f) Faire un tour à la manifestation

C. La traduction de la langue arabe ?

L'expression traduit littéralement ce que propose la langue arabe :

[مدينة درنة دورة] [Tour *dans* la ville de Derna]

[فندق رويال [انا نزلت [Je suis descendu *à l'*hôtel Royal]

[انا في المكتب] [Je suis *au* bureau]

Le choix de la préposition *dans* s'expliquerait donc par la transposition de l'arabe en français, la confusion dans les usages des prépositions est fréquente chez les étudiants libyens à cause d'écarts entre les deux systèmes prépositionnels français et arabe. De fait, la langue arabe n'a que la préposition *dans* [fi] pour indiquer le lieu, tandis qu'en français, la fonction de signifier une « localisation intérieure » s'exprime à l'aide d'au moins deux prépositions, *dans* et *en*.

Autres prépositions spatiales en arabe la préposition *sur* devient aussi une source d'erreurs :

*Répondre *sur* cette question mais Répondre *à* cette question

*Parler *sur qc ou qun* mais Parler *de* qc ou qun

*Parler sur [quelque chose ou quelqu'un]

Parler de [quelque chose ou quelqu'un]

?? Discuter sur un problème mais Discuter *de* qc

*La clé est *dans* la porte mais La clé est *sur* la porte

D. Un emploi récurrent de *dans* dans la copie C2

Notons que l'expression *dans la ville de Derna* est récurrente dans la copie 2, elle a été employée à 4 reprises. L'expression *à Derna* est utilisée une fois à la ligne 15. Nous les soulignons.

4. *dans la ville* se trouvent plusieurs choses

5. comme plusieurs rues

6. il y a des rues très anciennes et des rues nouvelles

7. et aussi se trouvent des marchés anciens très populaires et connus *dans toute la ville*

8. par exemple le marché de Souk-El Dalam

9. il est grand et se divise en plusieurs domaines

10. et se trouvent aussi des mosquées multiples et belles

11. il y a une mosquée très ancienne

12. elle s'appelle Al-Sahaba

13. elle est très connue

14. et la mosquée Al-Atique

15. elle est la première mosquée *à Derna*

16. Il n'y a pas beaucoup de sites touristiques *dans la ville de Derna*

17. Les habitants de Derna aiment passer leur temps ensemble à raconter [des histoires] avec les amis

18. et la plupart aiment passer le temps avec leur famille à la maison ou dehors

19. c'est une belle ville

Les syntagmes prépositionnels *à Derna* et *dans la ville de Derna* sont régis par les valeurs locatives des constructions verbales (se) *trouver* et *il y a*.

Les constructions verbales locatives, les locatifs prépositionnels et les verbes de mouvement (déplacement) constituent donc un point de langue central des productions que nous analysons.

2.2.2 Problèmes soulevés par les déterminants (le genre et le nombre des noms)

L'observation des erreurs sur les déterminants témoigne de lacunes et même des difficultés de certains étudiants quant à la maîtrise des bases de la langue française. Ces erreurs portent essentiellement sur le genre et le nombre des articles (déterminants définis, indéfinis et partitifs) et des déterminants possessifs.

Nous pouvons classer les erreurs relevées ainsi :

Erreurs sur le genre : ce sont toutes erreurs portant sur le genre des déterminants.

Copie 1 :

le cascade / *la cascade*

Copie 4 :

le prière / *la prière*

Copie 5 :

le ville / *la ville*

Copie 8 :

Un mosquée / *la mosquée*

La sabble / *le sable*

Copie 9 **:**

Le fin */ la fin*

Copie 14 :

Le montagne / *la montagne*

Copie 15 :

C'est une mosquée **le plus** grand dans cette ville

C'est la plus grande mosquée de cette ville

Copie 18 :

La marché / *le marché*

la centre /*le centre*

Copie 19:

la plus belles dans **les** villes à Libia

la plus belle des villes Libyennes

Copie 21 :

Le mosquée

la mosquée

Ces erreurs portent sur l'utilisation d'un déterminant de genre différent du nom auquel il se rapporte.

Nous énumérons ci-dessous les erreurs qui portent sur le genre des déterminants possessifs :

Copie 4 :

mon cascade

ma cascade

son valée

sa vallée

son casacde

sa cascade

mon vie

ma vie

On note une erreur sur le genre d'un déterminant démonstratif :

Copie 15 :

ce région

Cette région

Et ci-dessous, dans une énumération de trois noms dont aucun n'est déterminé de

façon satisfaisante :

Copie 3 :

il y a plusieurs que écoles primaires icollèges et **de** lycées

Il y a plusieurs écoles primaires, des collèges et des lycées

Le nom *collège* n'a pas de déterminant tandis que les deux autres sont dotés de déterminants inappropriés : *plusieurs que* (écoles) et *de* (lycées).

Il y a aussi **les** stations de service

Il y a des stations de service

L'utilisation du déterminant défini *les* (*stations*) est une erreur : l'étudiant veut dire qu'il y a des stations service et que ces dernières ne sont pas connues des lecteurs, d'où l'impossibilité d'utiliser un déterminant défini (*les*).

Dans les énoncés suivants, il s'agit du même type d'erreurs : les déterminants utilisés sont inappropriés.

Copie 4 :

beaucoup **des** arbres **de** orange et **des** arbres **de** pommes

Beaucoup d'arbres, des orangers et des pommiers

il y a trop **de la** mosquée

il y a trop de mosquées.

Copie 17 :

Il y a beaucoup **de** arbres

Il y a beaucoup d'arbres

Dans les copies 10 et 11 on note aussi l'utilisation de déterminants inappropriés.

Copie 10 :

plsieurs **des** rues

plusieurs rues

Copie 11 :

La zone **de** montagne

la zone de la montagne.

En fait l'utilisation *de* ici induit que *montagnes* soit au pluriel ; or il s'agit d'une seule montagne. Il aurait fallu pour maintenir le singulier écrire *la zone montagneuse.*

Nous avons relevé également des erreurs liées à l'absence de déterminants :

un grand port et mosquée

un grand port et une mosquée

L'observation de la nature des erreurs sur les différents déterminants nous permet de faires les observations suivantes :

Les étudiants de l'université de Sebha ont des lacunes en « grammaire », notamment sur les déterminants définis, indéfinis, partitifs et possessifs.

Compte tenu du niveau des étudiants, ces étudiants ne devraient pas commettre ces types d'erreurs.

Il en résulte un besoin de revoir l'enseignement des étudiants pour pallier cette insuffisance. C'est pour cette raison que nous proposerons dans le cadre de ce travail un certain nombre de propositions d'enseignements dont une sur les déterminants.

2.2.3 Usage et fonction des relatives

L'utilisation des pronoms relatifs et des reprises nominales et pronominales dans les productions écrites des étudiants constitue un des centres d'intérêt de notre étude. Cette analyse nous permettra de faire des observations sur les pronoms relatifs les plus utilisés, ceux les moins utilisés et ceux méconnus des étudiants.

Quant aux reprises nominales et pronominales, elles seront analysées comme un

moyen permettant d'éviter les répétitions et d'apporter des informations supplémentaires dans un texte. C'est pour cette raison que les répétitions seront également analysées dans cette partie. Cette analyse débouchera sur des propositions méthodologiques pour pallier ces lacunes.

Les pronoms relatifs et, au-delà, les moyens grammaticaux de reprise nominale et pronominale jouent un rôle prépondérant dans la progression d''un texte. Ils évitent la stricte reprise nominale. C'est ce qu'exprime J.-F. Jeandillou (1999 : 84) en affirmant au sujet des anaphores textuelles :

> *« Les marqueurs de connexité contribuent à manifester la progression structurée du texte, les processus anaphoriques préservent sa continuité (dans sa cohésion) grâce à la reprise d'éléments préalablement introduits. »*

C'est dans cette perspective que nous analyserons l'utilisation des pronoms relatifs, des anaphores, et des reprises nominales et pronominales.

Rappelons que les pronoms relatifs et les pronoms personnels de la troisième personne peuvent remplacer un mot ou une partie du texte déjà citée et ainsi permettre d'éviter des répétitions.

Les pronoms relatifs caractérisent les constructions syntaxiques complexes. Notre analyse nous permettra de répondre à la question suivante : les étudiants savent-ils utiliser les pronoms relatifs (et plus spécialement *où*) et les reprises nominales et pronominales ?

Les pronoms relatifs ne sont présents que dans cinq copies de notre recueil. Nous avons relevé ci-dessous toutes les séquences dans lesquelles ils sont utilisés :

> Copie 1 :
>
> « D’abords, j’ai commencé, au centre ville où j’ai vu
>
> Beaucoup de belle choses »
>
> . « Puis, je suis entrée à la mosquée « Alsahaba » est la plus
>
> grande mosquée à Derna **où** j’ai vu les tombeaux de
>
> campagnons de prophète »

Dans cette séquence *où* est un pronom (relatif) locatif dont l’antécédent est *la mosquée*.

«J’ai vu aussi la vallée **qui** divise la ville en deux parties »

Le pronom relatif *qui* est sujet du verbe *diviser*. Son antécédent est le groupe nominal *la vallée*.

« j’ai fait un tour dans la rue « Alfinar » **ou** les magasins partous »

.

Où est complément circonstanciel de lieu. Son antécédent est le groupe nominal La rue Al Fanare.

« pour voir la plus beau paysage à Derna « le cascad » **qui** entouré »

beaucoup de verdure.

Qui est sujet du verbe entourer. Son antécédent est le groupe nominal *la cascade*.

Copie 8 :

« Derna est stuée ou nord sur la côte **ou** la mére , la plage la sablle et la montigne verre »

Où est complément circonstanciel de lieu. Son antécédent est le groupe nominal au nord sur la cote.

Copie 11:

« les livres les visilet se rontnis d’accord **que** la ville de Derna.est ma magnifique »

Que est complément son antécédent est le groupe nominal les livres et les visiteurs

Copie 15 :

« j’ai repésé beaucoup de beux lieux **qui** m’ont énorememt »

Qui est sujet du verbe être. Son antécédent est le groupe nominal beaux lieux.

Copie 18 :

« La ville de Derna est une trés belle.**qui** Se situe à l’est de la Libya »

Qui est sujet du verbe se situer. Son antécédent est le groupe nominal la ville de Derna. »

« l’ une des Mervilelles de Derna se cascad « ALchallal » **qui** se trouve ou .sud-oest de la ville **où** il ya des champs , des grendiers, des dattires , des prochies traditionnall.etc… »

Qui est sujet du verbe *se trouver*. Son antécédent est le groupe nominal *sa cascade*.

Où est le relatif locatif. Son antécédent est le groupe nominal *le sud-ouest de la ville*.

Notons que l'utilisation des pronoms relatifs a permis aux étudiants qui les ont utilisés dans notre corpus de construire des phrases complexes et d'éviter des répétitions. Les pronoms relatifs les plus utilisés sont où (les lieux) et qui (sujet), que (complément) n'est utilisé qu'une seule fois, et aucun pronom relatif composé (lequel, la quelle). Compte tenu du nombre très limité de pronoms relatifs dans notre corpus, nous en déduisons que les énoncés sont essentiellement des phrases simples et les répétitions nombreuses. Cette non-utilisation des pronoms relatifs s'explique par le fait que les étudiants n'ont pas appris cette leçon.

L'analyse de l'utilisation des pronoms relatifs dans notre recueil nous permet de faire l’observation suivante :

Les pronoms relatifs sont très peu utilisés. En effet, seuls trois étudiants ont utilisé les pronoms relatifs *où* et *qui*. Cette faible utilisation de pronoms relatifs va de pair avec une tendance à « assurer » une construction simple et à préférer régler les constructions grammaticales de bas niveau, au détriment du niveau supérieur, le texte et l’enchaînement des énoncés. Il est possible également que le fonctionnement des pronoms relatifs n’ait pas encore été enseigné.

2.3 Macrostructure descriptive et progressions thématiques : compte rendu de visite ou présentation de la ville?

Les textes de notre corpus sont essentiellement descriptifs. L'objectif des étudiants est de rendre compte de leur visite de la ville de Derna. A cet effet, il convient d'étudier

ces productions textuelles du point de la macrostructure et de la progression thématique, ce qui nous amène à analyser les indices de structuration utilisés.

2.3.1 Les indices de structuration

C16V2 :

Dans cette copie il y a 3 verbes *(faire un tour, donner, entourer)* et 2 emplois du présentatif *il y a*. On remarque l'absence de verbes de perception, comme *voir*.

Verbe de déplacement :

- *j'ai fait tournée dans ma villederna*

Verbe locatif :

- *elle donne sur la mer*
- *la montgne verte l'entourer du tous les côtes*

C17V2 :

Dans ce texte il y a des verbes 3 verbes *(marcher, se trouver et aimons visiter*) et il y a dans cette copie 3 (*il y a*). On remarque aussi comme dans la copie 16 l'absence de verbe de perception comme voir.

Verbe de déplacement :

- *nous marchons toujours*

Verbe locatif :

- *et se trouve dans ma ville*

Verbe modal ou construction verbale :

Nous aimons visiter les marchés

C19V2

L'étudiante utilise deux verbes *(sortir et voir)* dans tout le texte qui composé de 7 ligne pour décrire la ville de Derna, elle commence par le verbe de déplacement (*sortir*).

Ex : *nous sortons pour les prommondes*

Ensuite, le verbe de perception, *voir* :

nous voyons belle chose

Les indices de structuration montrent que ce texte est fiable parce que sur 7 lignes dans le texte il y a deux verbes, ensuite sur les 5 lignes il y a une liste d'objet perçu, la faiblesse de ce texte 19, elle est dans la difficulté à trouver le verbe pour construire de phrase verbale.

C20V2 :

Dans cette copie il y les verbes sont variétés exemple :(*trouver, pouvoir voir, s'appeler, pouvoir visiter)* et il y a dans ce texte deux *(il y a)* ce que manque dans ce texte l'absence du verbe de déplacement. Les verbes sont dispositif dans ce texte comme dans les lignes suivantes

- *on peut voir Al Jable*
- *on peut visiter cascade de Derna est beau*

C'est un verbe modal ou construction verbale les verbes lexicale ce sont *voir et visiter*

- *soke antique s'appelle Eldalame*

Le verbe pronominal c'est s'appeler

C21V2 :

Dans cette copie, un seul verbe mais utilisé deux fois c'est le verbe de perception *voir* :

je vois beaucoup lieux

je vois aussi le mosqué

Les indices de structuration montrent que ce texte est très fragile : il ne comporte qu'un seul verbe, pour 7 lignes.

Nous reprenons ci-dessous sous la forme de trois tableaux synthétiques les modes de structuration des textes de notre recueil.

Le premier mode de structuration montre que les organisateurs textuels sont associés à des verbes. C'est ce que nous identifions comme une structuration « mixte » :

Structuration 1 (mixte) : organisateurs textuels et verbes de déplacement, de mouvement et de perception	
Copies	Illustrations
1, 4, 9, 15	- Organisateurs textuels : *D'abord*, *puis*, et aussi, à la fin. *Après ça*. *Ensuite*. *Commencer par*. - Verbes de déplacement et de mouvement : *entrer*, *faire un tour*, *aller*, *se diriger*. - Verbes de perception : *voir*.

Le second mode de structuration se caractérise par une énumération, elle-même initiée par un tour locatif *il y a* ou *se trouver* :

Structuration 2 (énumération) : constructions locatives (*se trouver, il y a*)	
Copies	Illustrations
2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12 et 13	C2V3 : *Se trouvent* (*il y a*) plusieurs choses *Se trouve* (*il y a*) aussi *Et il se trouve* (*il y a*) *aussi*

Le troisième mode de structuration est plutôt lexical, réalisé à travers le lexique des noms de lieu et des verbes de déplacement :

Structuration 3 (lexique) : expressions locatives, du mouvement et du déplacement	
9, 11, 14, 15, 16, 17, 19 20 et 21	Verbes : *aller*, *faire un tour*, passer par, visiter Noms : la mer, la mosquée, les magasins

Quant au quatrième mode de structuration, il manifeste une progression par thèmes et n'est observable que dans un seul écrit, la copie 18 sur laquelle nous reviendrons :

Structuration 4 : progression thématique (à partir de l'hyperthème, *la ville de Derna*)	
Copie	illustration
18	Ville : situation géographique, nombre d'habitants...

Ces tableaux présentent différents modes de structuration et nous permettent de repérer la manière dont les textes tendent à organiser leur description. Nous avons

nommé le mode de structuration dominante :

- **Structuration 1** (mixte) : organisateurs textuels et verbes de déplacement, de mouvement et de perception ;
- **Structuration 2** (plus homogène) : énumération initiée par un locatif statif (*il y a, se trouver*) ;
- **Structuration 3** (à dominante lexicale) : les noms de lieux et de monuments, les verbes de déplacement ;
- **Structuration 4** (progression thématique) : l'hyperthème et les sous-thèmes

Tableau synthétique des modes de structuration des textes

Illustrons les différents modes de structuration que nous venons d'identifier. Les 4 tableaux mentionnent les numéros des copies. Il s'agit maintenant de relever plus précisément les marques linguistiques que nous avons recensées. Cette étape est doublement importante : d'une part la structuration observée détermine plus ou moins l'évaluation que nous portons sur le texte ; d'autre part, mais cela revient un peu au même, on peut penser que la variété des modes de structuration et la justesse des marqueurs et de leur emploi permettent de définir un modèle rédactionnel qui sera utile lors des activités d'écriture à concevoir. Un apprentissage raisonné et progressif doit s'employer à dispenser régulièrement des exercices rédactionnels, plus ou moins contraints, plus ou moins ouverts, qui échelonnent les obstacles.

Texte à progression thématique ordonnée (à « thème éclaté » ou hyperthème) : la copie 18 est caractérisée par la seule progression thématique, et ce sans autre mode de structuration. Malgré l'absence d'autres indices de structuration, cette copie est, notre point de vue, la meilleure production écrite. Le contenu informatif entre pour une bonne part dans cette évaluation.

L'auteur de la copie a décrit les multiples aspects de la ville de Derna par thèmes successifs :

- Premier thème : Situation géographique de Derna
- Deuxième thème : Nombre d'habitants à Derna
- Troisième thème : sites touristiques de Derna et description du centre-ville.

Le texte se termine par une synthèse : j'adore vivre à Derna.

On est en présence d'une description à thème éclaté (qui dérivent d'un hyperthème), ce qui a permis à l'étudiant de mettre l'accent sur plusieurs aspects distincts (et perçus comme séparés les uns des autres) de la ville de Derna. On retrouve une structuration un peu comparable dans la copie 4, mais avec des verbes de mouvement (*j'ai fait un tour*, *je suis allé*) et des connecteurs à la fois temporels et « récapitulatifs » (*à la fin*, *après ça*).

Certains textes sont cependant bien structurés au moyen des organisateurs textuels, des verbes de mouvement et de perception. C'est le cas des copies 1, 2 et 4 (notre volume d'annexes, p. 8, p. 12 et p. 19). Ces textes sont marqués par l'utilisation des marqueurs de progression qui assurent leur macrostructure.

Par exemple, dans la copie 1 (p. 8 du volume d'annexes), l'étudiant utilise un premier connecteur « temporel » (et, aussi, procédural et énonciatif : *je parle d'abord de...*) *d'abord* pour évoquer un premier aspect de la ville de Derna.

Ce connecteur temporel aurait pu être suivi de *ensuite*, mais l'étudiant a utilisé *aussi* : *et j'ai vu aussi les maisons et banques sont partout*, pour continuer à énumérer les uns après les autres les lieux décrits.

Pour terminer sa description, l'étudiant a utilisé un dernier connecteur temporel qui marque la fin : « A la fin, je me suis dirigé vers la banlieue de la ville ». Ce connecteur marque ainsi la fin de cette description en mouvement structurée doublement par les verbes de mouvement (*j'ai fait un tour, je suis entrée, je suis allée, j'ai fait un tour, je me suis dirigée*) et des connecteurs temporels (*d'abord, puis, A la fin*).

Compte tenu des différents lieux et aspects de la ville cités, nous pouvons dire que l'étudiante a écrit un texte narrativo-descriptif en adoptant la « progression à thème dérivés » en donnant à son récit une chronologie.

Les textes descriptifs par énumération au moyen des constructions verbales *il y a quelque chose (quelque part)*/ *il se trouve quelque chose*.

C'est la catégorie qui concerne la majorité des textes de notre recueil. En effet, l'analyse phrastique des textes de cette catégorie montre une utilisation des verbes d'état et des prédicats d'existence (*il y a plusieurs rues* / *C'est une belle ville*) et des adjectifs appréciatifs (*belle, populaire*). Cependant, on note une absence de mots de transition qui

jouent un rôle important dans une description.

Pour B. Combettes (1993 : 51) qui s'est intéressé aux moyens linguistiques utilisés dans une description, il existe deux grandes catégories au sujet de la structure des phrases dans un texte descriptif : l'utilisation des verbes d'état et celle des verbes transitifs (avec des compléments d'objets porteurs d'informations) qui permettent de conduire la progression du texte d'un élément, d'un aspect à un autre :

> *« Deux grandes catégories peuvent en effet, être distinguées, qui correspondent à des structures de phrases particulières : verbes d'état, au sens large, correspondant en quelque sorte à un prédicat d'existence (il se trouve, Et il se trouve aussi, Il y a / il n'y a pas), verbes transitifs ou indirects, conduisant, par une transition, d'un élément de la description à un autre ».*

A la différence de la copie 1, dans la copie 2, la description n'est pas organisée d'un point de vue thématique. L''étudiant énumère les différents aspects de la ville de Derna sans aucune organisation thématique et sans aucun autre organisateur textuel.

Hormis l'utilisation du verbe d'action (faire qui est constitué l'ouverture du texte), aucun verbe de déplacement n'est utilisé dans cette copie. L'énumération repose sur la construction verbale locative *il se trouve* + SN / *il y a* (ou *il n'y a pas*) + SN :

Sq2 : *Dans la ville se trouvent plusieurs choses [..] il ya des rues*

Sq3 *Et Il se trouvent aussi des marchés anciens […]*

Sq4 : *Et il se trouvent aussi […] il y a une mosquée*

Sq5 : *Il n ' y a pas beaucoup de sites touristiques à Derna*

Nous avons relevé que *et* connecte souvent l'ajout d'un terme dans une énumération. Par exemple, dans les copies 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12 et 13.

Les textes structurés au moyen des verbes de déplacement et de verbes de perception sont des textes dont les descriptions sont en mouvement, d'où l'utilisation des verbes de déplacement suivis de verbes de perception qui peuvent être utilisés comme un moyen de structuration textuelle. Notons que ces textes sont peu nombreux dans notre corpus. La copie 19 est caractérisée par l'utilisation d'un verbe de mouvement

suivi d'un verbe de perception qui structure le texte : Nous *sortons* est suivi de nous *voyons.*

Dans la copie 9, nous avons relevé les verbes de mouvement suivants :

*Moi je **vais** avec ma famille / je **fais** un tour / Nous **allons** à Al Sahaba*

*Nous **allons** aussi au lac / Nous **allons** faire du shopping*

Ce texte se termine par un connecteur temporel *A la fin* qui marque la fin de la chronologie des actions. Les copies 9, 14, 15, 17, 19, 21 appartiennent à cette catégorie.

2.3.2 Ouverture et fermeture des textes

Ce sont toutes les formules introductives et de synthèse qui caractérisent la majorité des textes de notre recueil. Les formules d'entrée s'apparentent à des introductions et celles de fermeture à des conclusions. Les voici :

C1V3 :

Formule d'ouverture :

Sq1. Hier, il faisait très beau ; j'ai fait une randonnée dans toutes les places à Derna.

Formule de fermeture :

Sq9. Souvenirs inoubliables ! J'y ai passé un temps très agréable, j'adore ma ville parce que c'est une ville pleine d'art et de charme.

C2V3 :

Formule d'ouverture :

Sq1. Hier, j'ai fait un tour dans la ville de Derna, c'est une grande ville.

Formule de fermeture :

Sq7. C'est une belle ville.

C3V3 :

Formule d'ouverture :

Sq1. Derna est une belle ville, elle est située entre Tobrouk et Al Bayda, elle donne sur la montagne et la mer.

Formule de fermeture :

Sq8. Quelle belle ville !

C5V3 :

Formule d'ouverture :

Sq1. Je fais un tour à Derna

Formule de fermeture :

Sq6. J’aime beaucoup Derna qui est ma vie.

C7V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Dans la ville Derna, il y a beaucoup de sites touristiques, comme Al Sahaba et El Chalale.

Formule de fermeture :

Sq5. La ville de Derna est très belle.

C9V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Moi, je vais avec ma famille, je fais un tour dans la ville de Derna.

Formule de fermeture :

Sq7. Derna c’est une belle ville.

C10V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Derna c’est une belle ville, je suis née à Derna et j’aime beaucoup cette ville.

Formule de fermeture :

Sq5. Les habitants de cette ville sont peu nombreux mais gentils.

C13V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. J’ai fait un tour à Derna elle est très belle.

Formule de fermeture :

Sq4. Enfin, c’est ma ville et je l’aime beaucoup.

C14V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Derna c’est une ville très belle.

Formule de fermeture :

Sq5. J’aime bien Derna parce qu’elle est mon sol natal et ma ville.

C17V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Dans ma ville Derna, il y a plusieurs choses

Formule de fermeture :

Sq5. Ma ville Derna est très belle.

C18V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. La ville de Derna est très belle, elle se situe à l’est de la Libye, elle se situe entre la mer et la montagne appelée AL Gabal AL Akader, Derna se situe sur la méditerranée.

Formule de fermeture :

Sq5. J’adore vivre à Derna.

C19V3 :

Formule d’ouverture :

Sq1. Nous sortons pour une promenade dans la ville de Derna.

Formule de fermeture :

Sq3. Elle est la plus belle ville en Libye surtout au printemps.

2.3.3 Enchaînements intermédiaires : ordre des énumérations

C3V3 :

-La cascade, les mosquées, la mosquée Al Sahaba

-les magasins, comme les magasins de vêtements, les supermarchés, les cafés et les restaurants,

-les écoles primaires, les collèges, les lycées et les universités

-les stations-services, les banques, les hôpitaux et les cliniques

C7V3 :

- les mosquées, la mosquée Hamza et la mosquée Al fatih

- les marchés, Al Tawnsaet Al Dalam

- les rues, la rue Al Fanar

C8.V3 :

- les mosquées, la mosquée Al Sahaba, la mosquée Al Atique et la mosquée Al Rachide

- le thé vert, plat de viande au riz, le poisson et le coca cola

C11V3 :

- la mer, la zone de montagne, la cascade, le grand port et la mosquée Al Sahaba

C14V3

- la mer, la montagne, la vallée, les fruits et les légumes

- les clubs, le club de Dernaet le club d'Al Afrique et la mosquée

C18V3 :

- la cascade, les champs de grenadiers, de dattiers, de pêches

-la mosquée AL Mesiged , la mosquée Al Atique, le marché souk AlDalam, la rue de la patience et la rue Al Finar

2.4 La cohésion des textes : modèles d'engendrement des schémas syntaxiques

Pour les besoins d'une analyse méthodique, dans le but d'expliciter notre démarche, nous procédons en deux temps pour analyser la copie 1. Après avoir repris ci-dessous V2 et V3, les versions dactylographiée et révisée de la copie, nous envisagerons successivement les deux niveaux d'analyse, qui sont respectivement le niveau de l'organisation supérieure, celui de la structuration globale du texte écrit (la macro-

syntaxe du texte) puis le niveau micro-syntaxique, c'est-à-dire les réglages morphosyntaxiques du rang inférieur.

C1V2. Version dactylographiée : copie de 1 (F)

Hier, il faisait très beau, j'ai fait une randonnée
dans toutes les places à Derna.
D'abords, j'ai commencé, au centre ville où j'ai vu
beaucoup de belle choses :-
Les nouvelles mosquées au style Islamique comme :
« Alatique » qui se compose de quarante-deux dômes
puis, je suis entrée à la mosquée « Alsahaba » est la plus
grande mosquée à Derna où j'ai vu les tombeaux de
campagnons de prophète « que la prière et la paix
soient sur lui ».
J'ai vu aussi la vallée qui divise la ville en deux
parties, et aussi j'ai vu les masions et les banques sont
partous.
Je suis allée voir les endroits populaires moins chers
Comme :- « La place rouge », l'ancienne marchée « souk Alr.
Où j'ai vu plusieurs magasins, particulièrement les
vitrines pleine de bijeaux en or, en argent resplendissant
vraiment, Toutes ces choses fascient mes yeux. et j'ai fait
un tour dans la rue « Alfinar » Où les magasins partous
J'ai remarqué dans toutes les vitrines des vêtements dans
tous les couleurs toutes les modèles.
A la fin, je me suis dirigé vers à la banlieue de la ville
pour voir la plus beau paysage à Derna « le cascad » qui entouré
beaucoup de verdure.
C'est le meilleur en endroit pour prendre des dons photos
souvenir inoubliables.
J'y ai passé un temps otrès agréable.

J’adore ma ville parce que c’est une ville pleine d’art

de la charme.

C1V3. Version révisée de la copie 1 (F) : corrections morphosyntaxiques et segmentation du texte en séquences (Sq).

Sq1. Hier, il faisait très beau ; j’ai fait une randonnée dans toutes les places à Derna.

Sq2. D’abord, j’ai commencé par le centre-ville où j’ai vu beaucoup de belles choses ; les nouvelles mosquées au style islamique comme Al Atique qui se compose de quarante-deux dômes.

Sq3. Puis je suis entrée à la mosquée Al Sahaba, qui est la plus grande à Derna, où j’ai vu les tombeaux des compagnons du prophète. « Que la prière et la paix soient sur lui ».

Sq4. J’ai vu aussi la vallée qui divise la ville en deux parties.

Sq5. Et aussi j’ai vu les maisons et les banques qui sont partout.

Sq6. Je suis allée voir les endroits populaires les moins chers comme la place rouge et l’ancien marché, le souk Al Arabe, où j’ai vu plusieurs magasins et en particulier ceux dont les vitrines pleines de bijoux en or et en argent resplendissent vraiment ; toutes ces choses fascinent mes yeux.

Sq7. Et j’ai fait un tour dans la rue Al Fanare où il y a des magasins partout. J’ai remarqué dans toutes les vitrines des vêtements dans toutes les couleurs et tous les modèles.

Sq8. A la fin, je me suis dirigée vers la banlieue de la ville pour voir le plus beau paysage à Derna, la cascade qui est entourée de beaucoup de verdure ; c’est le meilleur endroit pour prendre de bonnes photos.

Sq9. Souvenirs inoubliables ! J’y ai passé un temps très agréable, j’adore ma ville parce que c’est une ville pleine d’art et de charme.

On observe, du point de vue du traitement pragma-syntaxique de la copie 1, une longueur inhabituelle qui s’explique par une planification assez élaborée.

Le genre de discours apparente le texte à une liste : l’énumération des sites vus ou visités occupe la totalité du texte, d’un syntagme nominal à valeur résomptive qui annonce ce qui suit (*toutes les places à Derna*, ligne 2) à un syntagme final à valeur superlative (*le plus beau paysage à Derna*, ligne 23). L’effet liste du texte est sensible à travers la série des noms de lieux, de bâtiments et de monuments (successivement, les mosquées, l.5 ; les maisons et les banques, l.12 ; la Place rouge, l.15 ; l’ancien marché, l.15 ; des magasins, l.16 ; la cascade, l.23).

Mais les éléments énumérés sont ordonnés, selon une progression spatiale et temporelle. L’espace tout d’abord est associé à une visite organisée qui va du *centre* de

la ville (ligne 3), à la périphérie des *endroits populaires* (ligne 14), pour s'achever à la *banlieue* (ligne 22). Quant à la progression temporelle, elle est marquée par les connecteurs dont c'est la fonction (*tout d'abord, puis, à la fin*) et qui planifient le texte selon un schéma de prédication identique, faisant correspondre le verbe *voir* à un moment donné de la visite, marqué ou non par un verbe de déplacement comme *aller*, ainsi que nous le constatons ci-dessous :

> *D'abord j'ai commencé au centre ville où j'ai vu beaucoup de belles choses*, lignes 3-4
>
> *Puis je suis entrée à la mosquée (...) où j'ai vu (...)*, lignes 7-8
>
> *Je suis allée voir les endroits populaires (...) comme (...)*, lignes 14-15
>
> *À la fin je me suis dirigée vers la banlieue de la ville pour voir (...)*, lignes 22-23

Autrement dit, l'avancée spatiale de la visite se double d'une progression chronologique qui emprunte le seul mode de l'addition, délaissant l'information temporelle : *aussi* (lignes 11 et 12).

Il semble que l'on puisse dans ces conditions identifier un format syntaxique type, qui permet de générer une série de prédications, qui sont autant d'occurrences plus ou moins issues de ce modèle :

JE	***ALLER* QUELQUE PART**	**POUR *VOIR* QUELQUE CHOSE**

Reprenons le découpage de C1V3, pour vérifier la validité de cette hypothèse. Pour cela, nous disposons dans le tableau suivant les séquences identifiées dans V3 et nous les décomposons en deux prédications, *aller quelque part* et *voir quelque chose*. Nous ne faisons pas figurer dans le tableau les séquences d'ouverture et de fermeture du texte (sq1 et sq9). Leur fonction spécifique les fait s'écarter du format de prédication indiqué. Pour que la lecture du tableau soit plus confortable, nous rappelons d'abord l'ensemble de la séquence (dans une cellule continue, en italique) avant de dissocier le segment qui prédique un déplacement (première case) et celui qui spécifie la vue de quelque chose (deuxième case).

JE *ALLER* QUELQUE PART	**POUR *VOIR* QUELQUE CHOSE**
***Sq2**. D'abord, j'ai commencé par le centre-ville où j'ai vu beaucoup de belles choses ; les nouvelles mosquées au style islamique comme Al Atique qui se compose de quarante-deux dômes.*	
D'abord, j'ai commencé par **le centre-ville**	**où j'ai vu** beaucoup de belles choses ; les nouvelles mosquées au style islamique comme Al Atique qui se compose de quarante-deux dômes.
***Sq3**. Puis je suis entrée à la mosquée Al Sahaba, qui est la plus grande à Derna, où j'ai vu les tombeaux des compagnons du prophète. « Que la prière et la paix soient sur lui ».*	
Puis **je suis entrée à la mosquée Al Sahaba,** qui est la plus grande à Derna,	**où j'ai vu** les tombeaux des compagnons du prophète. « Que la prière et la paix soient sur lui ».
***Sq4-Sq5**.* *J'ai vu aussi la vallée qui divise la ville en deux parties.* *Et aussi j'ai vu les maisons et les banques qui sont partout.*	
	J'ai vu aussi la vallée qui divise la ville en deux parties. **Et aussi j'ai vu** les maisons et les banques qui sont partout.
***Sq6**. Je suis allée voir les endroits populaires les moins chers comme la place rouge et l'ancien marché, le souk Al Arabe, où j'ai vu plusieurs magasins et en particulier ceux dont les vitrines pleines de bijoux en or et en argent resplendissent vraiment ; toutes ces choses fascinent mes yeux.*	
Je **suis allée voir** les endroits populaires les moins chers	**où j'ai vu** plusieurs magasins et en particulier ceux dont les vitrines pleines de bijoux en or et en argent resplendissent vraiment ; toutes ces choses fascinent mes yeux.
***Sq7**. Et j'ai fait un tour dans la rue Al Fanare où il y a des magasins partout. J'ai remarqué dans toutes les vitrines des vêtements dans toutes les couleurs et tous les modèles.*	
Et **j'ai fait un tour dans** la rue Al Fanare	**où** il y a des magasins partout. **J'ai remarqué** dans toutes les vitrines des vêtements dans toutes les couleurs et tous les modèles.
***Sq8**. A la fin, je me suis dirigée vers la banlieue de la ville pour voir le plus beau paysage à Derna, la cascade qui est entourée de beaucoup de verdure ; c'est le meilleur endroit pour prendre de bonnes photos.*	
A la fin, **je me suis dirigée vers** la banlieue de la ville	**pour voir** le plus beau paysage à Derna, la cascade qui est entourée de beaucoup de verdure ; c'est le meilleur endroit pour prendre de bonnes photos.

Les prédications de déplacement et de vue d'après C1V3

- D'une manière générale, la colonne gauche des locatifs fait apparaître des énoncés brefs (je + aller quelque part), tandis que la colonne droite est constituée d'expansions descriptives plus développées (voir quelque chose qui...). L'expansion descriptive des noms emprunte toutes les formes de l'expansion nominale : les adjectifs, les relatives,

les appositions, les ajointes prépositionnelles.

- Du point de vue lexical, la colonne gauche fait apparaître une certaine variété lexicale pour les verbes de déplacement qui régissent souvent un complément direct qui désigne le lieu-cible sous la forme d'un terme général (le centre-ville, la banlieue de la ville) ou d'un hyperonyme (la mosquée < les tombeaux, la rue < les magasins).

- Sq2. Commencer par le centre ville : le verbe commencer n'est évidemment pas un verbe de mouvement. C'est un verbe modal qui traduit l'inchoativité d'un procès. Notons ici que la version révisée de C1 (V3) introduit une intention dans l'ordre de la visite (commencer par) alors que C1V1 se contente de localiser le lieu (commencer au centre ville).

- On note que la cellule gauche des sq4 et sq5 est vide, c'est-à-dire qu'aucun verbe de déplacement ne vient introduire ce qui est « vu », à savoir (cellule droite) la vallée (sq4) puis les maisons et les banques (sq5). En revanche, à deux reprises, le connecteur additionnel aussi (j'ai vu aussi... ; et aussi...) est utilisé pour ajouter à la série deux objets notables et distincts : la vallée, les maisons et les banques.

- Le tableau fait apparaître l'emploi de ce que l'on pourrait appeler des termes généraux, des métatermes (deux occurrences de choses, sq2 et sq6) ou bien des génériques spatiaux (deux occurrences du nom endroit, sq6 et sq8, et une de paysage, sq8). À cet égard, on peut mentionner que la sq1, absente du tableau, utilise le nom place de façon ambiguë, qui peut signifier « emplacement » comme il peut renvoyer à un toponyme citadin (les places du centre de la ville) qui serait comparable à d'autres du même type, par exemple rue qui figure dans la sq7 (la rue Al Fanare).

- On peut observer également d'après le tableau comment opèrent les enchaînements, de la première colonne (les déplacements et les compléments locatifs) à la seconde (les lieux vus). Le schéma suivant, qui reprend le précédent en le spécifiant, caractérise ces enchaînements réitérés[1] :

(Je) être allé N. lieu où (je) avoir vu N. monuments, bâtiments, site + expansions

[1] On considère l'enchaînement de Sq7 comme une variante du schéma indiqué : *remarquer* remplace *voir*

Nous voulons marquer dans ce schéma d'une part l'utilisation systématique du passé composé et de la relative en où, à partir desquels se réalise la distribution des différents noms. L'accompli (résultatif) du passé composé, la répétition lexicale de voir et la reprise du même schéma syntaxique (où j'ai vu) renforce l'effet liste déjà indiqué et l'absence de mouvement ou de dynamicité de la visite.

Dès lors, on peut se demander quels sont les objets d'enseignement et d'apprentissage qui pourraient améliorer la compétence langagière du scripteur en matière de description d'actions, compétence précisément appliquée à une description d'itinéraire et valant pour la visite d'une ville. Plusieurs éléments de réponse à cette question, sur lesquels nous devrons revenir dans notre troisième partie :

- Un travail sur les verbes de mouvement et les prépositions spatiales,
- L'utilisation de documents authentiques tels que les plans de ville et les guides touristiques,
- Une analyse des progressions thématiques, dérivée ou à hyperthème et sous-thèmes, sous l'angle notamment de la déclinaison lexicale qu'elles supposent, des segments de transition (les verbes) qui dans l'énoncé aident à passer du thème au rhème, et des unités qui occupent une position initiale et détachée et sont des reprises d'un élément de l'énoncé précédent.

2.4.1 Classement et distribution des constructions verbales, locatives ou non

L'analyse de notre recueil nous a permis de classifier les constructions verbales locatives présentes dans notre recueil comme suit, sous forme de tableau récapitulatif :

Constructions verbales locatives	Fonctions	Exemples
Quelque chose est quelque part Passif (?) de *situer* quelque chose quelque part	Localiser la ville de Derna dans la géographie de la Libye	*Derna est une belle ville, elle est située entre Tobrouk et Al Bayda* (C3V3, Sq1)
Quelque part (là) il y a le N Syntagme prépositionnel locatif + *il y a* + SN défini	Rappel d'un savoir partagé : on suppose connu (célèbre) le site de la cascade et son lien avec la ville de Derna. Présupposé d'existence : *il y a la cascade*	*A Derna il y a la cascade.* (C3V3, Sq2)
Quelque part il y a de N Sp locatif + il y a + SN (Dét. quantifieur)	Souligner pour un lieu donné la quantité importante de N	*Dans la ville il y a beaucoup de mosquées* (C3V3), corrigé (C3V3, Sq3) par *en ville*
Il y a aussi les N La spécificité locative disparaît étant donné l'implicite à *Derna*.	Intégration sur le mode additionnel d'un nouvel élément	*Il y a aussi les mosquées anciennes.* (C6V3, Sq3)
Il se trouve + groupe nominal	Énumérer un élément de la ville de Derna	Sq2. Dans la ville se trouvent plusieurs choses. C2V3
Et aussi il se trouve	Structuration un autre élément	Sq4. Et il se trouve aussi de multiples et belles mosquées. C2V3

Nous avons relevé d'autres constructions verbales non locatives : ce sont celles qui dénotent une action (déplacement), une perception ou un jugement de valeur. Le tableau suivant récapitule les caractéristiques des constructions verbales. La première colonne identifie la classe sémantique des verbes.

Classe sémantique	Inventaire des constructions verbales types	Exemples
Verbes d'action	faire quelque chose	
Verbes de déplacement	Faire un tour quelque part Aller quelque part	Sq1. Hier, j'ai fait un tour dans la ville de Derna. C2V3 Sq4. Nous allons aussi au lac Kourniche. C9V3
Verbes de perception	Voir quelque chose	Sq4. J'ai vu aussi la vallée qui divise la ville en deux parties.C1V3
Verbes de jugement	Aimer (adorer) quelque chose Trouver que quelque chose (un site, un monument) est beau (ou laid)	Sq9. j'adore ma ville parce que c'est une ville pleine d'art et de charme.C1V3 Sq5. J'aime bien Derna parce qu'elle est mon sol natal et ma ville.C14V3

2.4.2 Les verbes de mouvement ou de déplacement

La description dans certains textes de notre corpus est faite en mouvement, d'où l'utilisation des verbes de déplacement qui sont aussi des éléments de la structuration de ces textes.

L'observation de notre corpus nous a permis de relever les verbes suivants :

C1V3 :

Sq1. j'ai fait une randonnée dans toutes les places à Derna.

Sq2. J'ai commencé par le centre-ville […]

Sq3. Puis je suis entrée à la mosquée.

L'utilisation de ces 3 verbes d'action soutient la structuration de cette séquence de la partie du compte rendu de la visite effectuée. En effet, le verbe *faire* introduit la suite, le verbe *commencer* indique par où commence la visite et le verbe *entrer* précédé d'un organisateur temporel indiquant la suite. On est en présence d'une séquence cohésive et chronologique. Cette séquence est suivie d'une autre marquée par l'utilisation des verbes d'action *aller*, *faire un tour* et *se diriger*.

Dans la copie 4, après le verbe d'action *faire* (un tour, le verbe *aller* est utilisé à deux

reprises. Cependant, il est précédé à chaque fois d'un connecteur temporel :

A la fin de mon tour, je suis allé […]

Après je suis allé au café.

Dans la copie 9, la description est faite en mouvement et nous avons noté que le verbe *aller* a été utilisé à trois reprises :

Sq1 : Moi je vais avec ma famille, je fais un tour dans la ville de Derna

Sq2 : Nous allons à Al Sahaba

Sq4. Nous allons aussi au lac Kourniche

Sq5 : Nous allons faire du shopping

Sq6. A la fin, nous achetons des glaces.

L'utilisation du groupe nominal *A la fin* qui indique la fin des actions nous permet de comprendre que le verbe *aller* est utilisé à chaque fois pour désigner une étape des actions menées. Malgré l'absence de mots de liaison, le texte a une cohésion.

Dans la copie 15, le gérondif « en faisant un tour dans ma ville » est suivi par le verbe passer,

ce qui constitue un facteur de structuration et de cohésion entre les énoncés :

« en faisant un tour dans ma ville natale Derna, je suis passé par de beaux lieux »

Enfin, dans la copie 17, nous avons relevé les verbes marcher et visiter qui permettent de structurer les énoncés dans la chronologie suivante : nous marchons à pied et

Enfin, dans la copie 17, nous avons relevé les verbes marcher et visiter qui permettent de structurer les énoncés dans la chronologie suivante :

Sq2. Nous marchons toujours aux pieds dans les rues

Sq4. Et nous aimons visiter les marchés

Le nombre limité des verbes de mouvement dans notre corpus nous permet de faire l'observation suivante : la description prime sur la narration et les verbes de mouvement ne sont utilisés que dans les textes où la description est faite en mouvement. Dans ces textes l'étudiant raconte les étapes de sa visite et les actions qu'il a menées.

2.4.3 Le dispositif à valeur locative il y a

La construction *il y a* + groupes nominaux est très utilisée dans les textes de notre corpus. Elle a deux valeurs principales : une valeur locative et une valeur quantitative.

La valeur locative désigne l'existence de quelque chose quelque part, en l'occurrence l'existence d'une infrastructure ou d'un site touristique dans la présentation ou la description de la ville de Derna.

Analyse de la copie 3 :

C3V2. Version dactylographiée : copie de 3 (F)

Derna est un belle ville ,elle est située entre
Toubrok et Bayda , elle donne sur la montagne et
la mer.
A Derna il y a la "la chalal" on peut y prendre
de photo. Quelle belle vue!
Dans la ville il y a beaucoup de mosquées surtout
la mosqee "Alsahaba", elle est trs connue, elle
est située au centre ville . Il y a aussi beaucoup
de magazins comme les magazines vêtements, supermarchés,
les cafés ...etc, mais il y a quelque restaurant
et il y a plusieurs que des écoles primairs, icollégues,
et de lycées mais il y a deux universités et il y a aussi
les sutiations services, les banques , les hôpitaux,
les cliniques privés ...etc
autre chose, les habitants de la ville sont très gentils
timides et sympatiques
Derna c'est ma vie
Quelle belle ville !

C3V3. Version révisée de la copie 3 (F) : corrections morphosyntaxiques et segmentation du texte en séquences (Sq).

Sq1. Derna est une belle ville, elle est située entre Tobrouk et Al Bayda, elle donne sur la montagne et la mer.
Sq2. A Derna il y a la cascade, on peut y prendre des photos. Quelle belle vue!
Sq3. En ville il y a beaucoup de mosquées, surtout la mosquée Al Sahaba, elle est très connue, elle est située au centre-ville.
Sq4. Il y a aussi beaucoup de magasins, comme les magasins de vêtements, les supermarchés et les cafés... etc.
Sq5. Mais il y a quelques restaurants, et il y a plusieurs écoles primaires, collègues, et lycées, il y a deux universités.
Sq6. Et il y a aussi les stations-services, les banques, les hôpitaux, les cliniques privées, etc.
Sq7. Autre chose, les habitants de la ville sont très gentils, timides et sympathiques ; Derna c'est ma vie.
Sq8. Quelle belle ville !

Observations sur le traitement pragma-syntaxique de la copie 3 : la planification est plus élaborée que la copie 2 et le lexique bien choisi. Le niveau de langue est plus ou moins soutenu et le texte assez bien structuré.

D'un point de vue lexical, nous pouvons noter que la description s'appuie sur des syntagmes nominaux : la cascade *les mosquées, les magasins, les restaurants, les habitants...*

Nous pouvons dire que c'est la description par énumération qui favorise et engendre l'utilisation des syntagmes nominaux et ce en raison de la structure syntaxique : il y a+ syntagme nominal. *Il y a* dans cette copie évoqué *7 fois il y a + groupes nominaux*. Donc le schéma syntaxique dominant est : *il y a + groupes nominaux*

Notons que cette copie permet d'identifier un schéma syntaxique prédominante qui sert d'engendrer les syntagmes (il y a des N).On peut dire que la structure de texte 3 c'est excessivement (*il y a + groupes nominaux*) (*banque, cliniques privées, mosquées, lycées*) comme le montre le tableau suivant :

il y a		***groupes nominaux***
Sq2	*il y a*	la cascade
Sq3	*il y a*	beaucoup de mosquées
Sq4	*Il y a*	aussi beaucoup de magasins
Sq5	*il y a*	quelques restaurants
Sq5	*il y a*	plusieurs écoles primaires, collègues, et lycées
Sq5	*il y a*	deux universités
Sq6	*il y a*	aussi les stations-services, les banques, les hôpitaux, les cliniques privées

Le texte se termine par une phrase exclamative qui porte un jugement très mélioratif sur la ville de Derna et témoigne de l'attachement de l'auteur de la copie à cette ville : *Derna c'est ma vie* ! Notons que la copie 2 aussi s'est terminée par une phrase exclamative utilisée pour porter un jugement de valeur très positif sur la ville de Derna : *Quelle belle ville !*

La locutrice évoque dans un premier temps la vue de la cascade qu'elle apprécie beaucoup, avant d'énumérer les mosquées, les commerces et les services de la ville. Elle conclut par une appréciation positive des habitants. On note une énumération organisée c'est-à-dire les noms de site ne sont pas donnés de façon dans désordre : ordre 1. Les mosquées 2.les commerces 3. Les services.

D'un point vue organisationnel, la copie 3 est un discours structuré dans lequel l'étudiante met l'accent sur la beauté de la ville de Derna (Sq1 : *Derna est une belle ville*). Ensuite, la ville est située géographiquement. Enfin l'étudiante énumère les différents sites qui se trouvent à Derna : *mosquées, magasins, lycées, collèges, cliniques privées*.... L'étudiante termine la description de la ville de Derna et elle évoque les habitants de cette ville par l'utilisation de « *autre chose »* (Sq7) qui permet de changer le sujet, mais aussi de structurer son texte par rapport aux séquences précédentes.

Cette énumération est faite à partir du prédicat il y a + déterminant composé

quantifieur + groupe nominal. Elle se poursuit avec l'utilisation de il y a aussi répété à deux reprises (Sq3 et Sq5) et de «*autre chose*» (sq7).

La description de la ville de Derna se termine par deux phrases chargées d'émotion : l'un insistant sur l'idée de la beauté de cette ville et l'autre assimilation la vie de l'étudiante à la ville de Derna« Derna c'est ma vie ».

Quant au format morphosyntaxique et lexical, il est caractérisé par des phrases à deux ou 3 prédicats génèrent un rythme binaire ou ternaire. On peut les schématiser comme suit :

Sq1. Derna est une belle ville, elle est située entre Tobrouk et Al Bayda, elle donne sur la montagne et la mer.

Derna + verbe d'état + groupe nominal, elle + verbe d'état (est) + située entre + groupe nominal, elle donne + préposition+ groupe nominal.

On note la présence de 3 prédicats dans les deux séquences ci-dessus : Derna est + adjectif, elle est + située, elle donne (situation géographique). L'utilisation de ces trois prédicats permet d'abord qualifier la ville de Derna de belle, ensuite de la situer géographiquement et ce doublement génère un rythme ternaire.

On peut relever également trois prédicats dans la séquence 3 :

Sq3. En ville il y a beaucoup de mosquées, surtout la mosquée Al Sahaba, elle est très connue, elle est située au centre-ville.

Le schéma est le suivant :

Locatif (en ville) + verbe (il y a) surtout + groupe nominal (la mosquée Al Sahaba) + pronominalisation (elle)+ verbe d'état + adjectif qualificatif, pronominalisation(elle) + verbe (situation géographique) + groupe nominal complément circonstanciel de lieu (au centre-ville).

Le deuxième schéma est le suivant : Locatif (A Derna) + il y a + groupe nominal, on peut y faire quelque chose (prendre des photos). + Phrase exclamative pour porter un jugement de valeur (*Quelle belle vue!*)

Sq2 : *A Derna, il y a la cascade, on peut y prendre des photos, quelle belle vue !*

L'utilisation de présentatif (*il y a*) et on peut y faire produit un rythme de phrase binaire.

Le troisième schéma syntaxique présent dans cette copie est le suivant :

Présentatif (Il y a) + groupes nominaux (Sq4)

Suivi de :

Il *y a aussi* (Sq5) et de *mais il y a aussi (Sq6).*

Notons que l'organisation de l'énumération est assurée par l'utilisation de *aussi*, et de *mais aus*si qui montrent l'idée de l'existence d'éléments. Il en résulte une organisation textuelle permettant d'ordonner l'énumération des éléments cités.

> Sq4. Il y a aussi beaucoup de magasins, comme les magasins de vêtements, les supermarchés et les cafés... etc.
>
> Sq5. Mais il y a quelques restaurants, et il y a plusieurs écoles primaires, collègues, et lycées, il y a deux universités.
>
> Sq6. Et il y a aussi les stations-services, les banques, les hôpitaux, les cliniques privées, etc.

Cette organisation textuelle se poursuit dans la séquence 7 avec l'utilisation de *Autre chose* qui marque l'apparition d'un élément nouveau du point de vue thématique, d'un autre sujet des jugements de valeurs mélioratifs (adjectifs qualificatifs) sur les habitants de la ville de Derna.

> Sq7. Autre chose, les habitants de la ville sont très gentils, timides et sympathiques ; Derna c'est ma vie.

Notons que cette séquence 7 est construite différemment du point de vue morphosyntaxique. Nous pouvons la schématiser comme suit :

Organisateur textuel pour changer de sujet (Autre chose) + groupe nominal (les habitants de Derna) + verbe d'état (sont) + superlatif (très)+ 3 adjectifs (gentils, timides et sympathiques), + Nom propre (Derna) + présentatif (c'est)+ groupe nominal (ma vie).

Le dernier schéma morphosyntaxique nominal est typiquement « exclamatif ». La phrase de base est privée de verbe et le déterminant est emprunté aux morphèmes interrogatifs, ici « adjectif » :

Déterminant (*Quelle*) + groupe nominal (*belle vue*) + point d'exclamation (*!*)

L'observation de structuration globale de la copie 3 ne permet pas d'utiliser le tableau de l'analyse des copies 1 et 2 En effet, on est en présence d'une structuration variante

d'une séquence à une autre.

Il convient d'analyser les structurations utilisées dans cette copie. Notons qu'elle est variable :

Toutefois, il convient de noter qu'il y a dans cette copie une structuration dominante avec deux ou trois prédicats: *Il y a* (beaucoup / plusieurs) + groupe nominal suivi de *comme* ou *surtout* + groupes nominaux.

On peut noter également que *Derna* est utilisée à la fois comme nom propre d'une ville : *Derna est une belle ville* (Sq1), *Derna c'est ma vie* (Sq7)

Comme groupe nominal locatif : A Derna(Sq2) et « En ville » (Sq3).

Comme groupe nominal avec un adjectif antéposé : «belle ville » (Sq8).

Comme pronom personnel (pronominalisation) (Sq1).

Comme pronom complément circonstanciel de lieu (y) (Sq2).

En définitive, on peut dire que la copie 3 est différente d'un point de morphosyntaxique et lexical des deux copies 1.2 précédentes :

- Les schémas syntaxiques sont variables et hétérogènes,

- La structuration globale génère une chronologie dans l'énumération des éléments décrits ou cités,

- Les mots sont bien choisis : les adjectifs qualificatifs et les compléments des noms permettent une description riche et précise c'est-à-dire mieux élaborée que dans les deux copies 1.2 précédentes. Cette description est statique comme dans la copie 2 et l'énumération des éléments est faite essentiellement à partir de la formule « il y a » ; dans la copie 2, c'est le verbe « se trouver » qui a utilisé.

On observe une organisation thématique opérée dans ce texte qui peut se résumer comme :

Sq1 et Sq2 : Derna est une belle ville (Introduction)

Ensuite, Derna est bien située géographiquement, d'où la belle vue que cette ville permet d'avoir.

Sq3, Sq4, Sq5 et Sq6 : Puis, à Derna, éléments cités (mosquées, magasins...)

Sq7 : Autre sujet (Autre chose) Les habitants de Derna sont gentils, timides...

Sq8 : Enfin, Jugement de valeur et conclusion : Derna c'est ma vie.

Enfin, l'étudiante a fait apparaître la dimension émotionnelle en utilisant par deux fois des phrases exclamatives mélioratives : *Derna c'est ma vie, Quelle belle ville, quelle belle vue !*

La construction locative il y a+ groupe nominal est très utilisé dans notre corpus : il recèle une régularité de construction pour la majorité des textes, en témoignent les exemples suivants :

Copie 1 :

Sq7 : *il y a des magasins partout*

Copie2 :

Sq5. *Il n'y a pas beaucoup de sites touristiques à Derna.*

Copie 3 :

Sq2. *A Derna il y a la cascade*

Sq3. *En ville il y a beaucoup de mosquées*

Sq5. *Mais il y a quelques restaurants*

L'énumération des éléments dans cette description est ordonnée par la construction locative *il y a* + groupe nominal (à deux reprises dans cette copie) suivi de *il y a aussi* qui revêt l'idée d'ajout et partant qui permet de structurer les différents énoncés.

Copie 4 :

Sq2. *Il y a plusieurs mosquées*

Sq3. *il y a deux clubs de football*

Copie 5 :

Sq2. *Il y a plusieurs mosquées*

Sq3. *À Derna il y a deux clubs de football*

Copie 6 :

Sq2. *[…] il y a la montagne verte et « la cascade », il y a des paysages […]*

Sq3. *Il y a aussi les mosquées anciennes*

Sq4. *Il y a un petit port*

Copie 7 :

Sq1. *Dans la ville Derna, il y a beaucoup de sites touristiques*

Sq2. *Il y a beaucoup de mosquées*

Copie 8 :

Sq3. *A Derna il y a des mosquées*

Copie 10 :

Sq2. *Il y a dans la ville plusieurs rues populaires ; il n'y a pas beaucoup de choses touristiques*

Copie 12

Sq1 : *A Derna notre ville, il y a beaucoup de beaux endroits.*

Sq2 : *Il y a aussi des endroits pour faire du shopping ; il y a ici certains problèmes.*

Copie 13

Sq2 : *Il y a beaucoup de choses agréables, il y a beaucoup de bruit et les rues sont très étroites.*

Sq3 : *il n' y a pas beaucoup de lieux pour les enfant*s.

Copie 14 :

Sq2 […] *il y a beaucoup de fruits et légumes.*

Sq3 : *Dans la ville, il y a deux clubs.*

Copie 15 :

Sq3 : *Ensuite, il y a la cascade de Derna […]*

Copie 16 :

Sq1 : *Il y a de vieilles rues.*

Sq3 : *il y a du bruit dans la journée.*

Copie 17 :

Sq1 : […] *il y a beaucoup de choses, et il y a beaucoup de sites touristiques […], il y a des mosquées.*

Sq 3 : *Et il se trouve dans ma ville Derna une plage qui est très belle et il y a plusieurs arbres verts.*

Copie 18 :

Sq3 : […] *il y a beaucoup de choses de champs de grenadiers […]*

Copie 20 :

Sq1 : […] *Il y a beaucoup de choses magnifiques.*

Sq3 : *il y a plusieurs sites touristiques.*

Sq4 : *il y a l'ancien marché.*

Ces exemples prouvent que l'utilisation de ces schémas syntaxiques est dominante. La régularité et la fréquence du schéma syntaxique confère à ce dernier un pouvoir organisationnel qui dépasse les limites de « la phrase ».

Notons que d'autres constructions syntaxiques sont utilisées dans notre corpus. Nous tenterons de les relever et les classifier.

Les énoncés à valeur locative qui dénotent un déplacement :

Sq6 : Je suis *allée voir* les endroits populaires.

Sq7 : Et j'ai *fait un tour* dans la rue Al Fanare

Sq8 : A la fin, je me suis *dirigée* vers la banlieue.

Nous avons relevé d’assez nombreuses constructions nominales qui expriment « la quantité », l’incluant dans une énumération. Ces descriptions sont statiques et les auteurs de ces copies décrivent ce qu'ils voient sans évoquer leurs actions pendant leur visite de la ville de Derna. C'est le cas dans la copie 14 :

Sq2 […] il y a beaucoup de fruits et légumes […]

On s’aperçoit par ailleurs que dans les copies caractérisées par une description en mouvement la construction en *il y a* y est absente. C'est le cas de la copie 19 marquée par l'absence de cette construction mais par la présence de verbes qui jouent un rôle de structuration : le verbe de déplacement *sortir* est suivi par un verbe de perception, *voir* :

Sq1 Nous sortons pour une promenade dans la ville de Derna

Sq2 Nous voyons de belles choses […]

2.4.4 L’alternance elle/qui, *le suivi anaphorique et la progression à thème constant*

Les informations apportées dans un texte s'enchaînent de manière cohérente et les termes utilisés sont étroitement liés. En effet, un ensemble de mots peuvent renvoyer à un même élément précédemment introduit dans un même texte, c'est la chaîne référentielle.

Notre analyse du suivi anaphorique dans notre recueil porte essentiellement sur l'anaphore, une figure de style très déterminante dans la chaîne référentielle dans un texte.

M. Riegel, J.-C. Pellat & R. Rioul définissent l'anaphore comme « toute reprise d'un élément antérieur dans un texte » (1994 : 610).

Dans son ouvrage intitulé *Les termes clés de l'analyse de discours* (p. 25), D. Maingueneau soutient qu'« analyser la cohésion d'un texte, c'est l'appréhender comme un enchaînement, comme un texte, une texture, où des phénomènes linguistiques très divers font à la fois progresser le texte et assurent sa continuité par des répétitions ».

A cet effet, notre analyse s'attèlera à montrer que les productions textuelles qui constituent notre recueil de textes sont des textes caractérisés par une progression thématique à thème constant, malgré les insuffisances qu'elles comportent. D. Maingueneau rappelle que la progression thématique va de pair avec l'organisation et le suivi référentiel dans un texte. On a l’habitude de distinguer trois types de progression : thème constant, la progression linéaire simple et les thèmes dérivés.

Si l’on doit considérer que *je* est assimilable à « un thème » (ce qui est sans doute discutable), alors un thème constant domine l’organisation de C1, à l’instar d’autres

exemples :

Sq2. D’abord, j’ai commencé par le centre-ville où j’ai vu beaucoup de belles choses.

Sq3. Puis je suis entrée à la mosquée Al Sahaba, qui est la plus grande à Derna, où j’ai vu les tombeaux des compagnons du prophète.

Sq7. Et j’ai fait un tour dans la rue Al Fanare où il y a des magasins partout. J’ai remarqué dans toutes les vitrines des vêtements dans toutes les couleurs et tous les modèles.

Sq9. Souvenirs inoubliables ! J’y ai passé un temps très agréable, j’adore ma ville parce que c’est une ville pleine d’art et de charme.

La progression à thèmes dérivés :

Sq6. Je suis allée voir les endroits populaires les moins chers comme la place rouge et l’ancien marché, le souk Al Arabe, où j’ai vu plusieurs magasins et en particulier ceux dont les vitrines pleines de bijoux en or et en argent resplendissent vraiment ; toutes ces choses fascinent mes yeux.

Exemple.

C3V3

La progression à thème constant :

Sq1. Derna est une belle ville, elle est située entre Tobrouk et Al Bayda, elle donne sur la montagne et la mer.

Sq3. En ville il y a beaucoup de mosquées, surtout la mosquée Al Sahaba, elle est très connue, elle est située au centre-ville.

La progression à thèmes dérivés :

Sq4. Il y a aussi beaucoup de magasins, comme les magasins de vêtements, les supermarchés et les cafés... etc.

Sq5. Mais il y a quelques restaurants, et il y a plusieurs écoles primaires, collègues, et lycées, il y a deux universités.

Exemple C9V3

La progression à thème constant :

Sq1. Moi, je vais avec ma famille, je fais un tour dans la ville de Derna.

Sq5. Nous allons faire du shopping dans la rue El Fanar, nous achetons des vêtements.

Sq6. A la fin, nous achetons des glaces, nous mangeons sur la plage.

Exemple. C10V3

La progression à thème constant :

Sq1. Derna c'est une belle ville, je suis née à Derna et j'aime beaucoup cette ville.

Exemple C14V3

La progression à thème constant :

Sq2. La ville de Derna est située entre la mer et la montagne, elle est très ancienne

Sq5. J'aime bien Derna parce qu'elle est mon sol natal et ma ville.

Exemple C15V3

La progression à thème constant :

Sq2.Tout étranger qui visite Derna pour la première fois, ils visitent la mosquée AL Sahaba

Exemple C17V3

La progression à thèmes dérivés :

Sq1. Dans ma ville Derna, il y a plusieurs choses, et il y a beaucoup de sites touristiques, comme la cascade et AL Sahaba, et il y a des mosquées comme Hamza et AL Atique.

Exemple C18V3

La progression à thème constant :

Sq1. La ville de Derna est très belle, elle se situe à l'est de la Libye, elle se situe entre la mer et la montagne appelée AL Gabal AL Akader, Derna se situe sur la méditerranée.

Sq2. Derna compte plus de 80,000 habitants, elle profite d’un climat méditerrané.

La progression à thèmes dérivés :

Sq3. L’une des merveilles de Derna sa cascade, la cascade se trouve au sud-ouest de la ville, où il y a des champs de grenadiers, de dattiers, de pêches traditionnelle etc...

En effet, l'utilisation de cette progression thématique par les étudiants s'explique par le fait qu'ils ne font qu'énumérer les aspects de la ville de Derna qui les ont marqués : les étudiants passent d'un aspect à un autre de la ville de Derna, à l'image des passages suivants. Ainsi, les textes descriptifs des étudiants s'inscrivent dans une situation d'énonciation précise : c'est une description en mouvement où les éléments d'une même composante (la ville de Derna) sont passés en revue les uns après les autres. Tous les éléments décrits dans cette ville forment une thématique qui progresse par l'énumération des multiples facettes et aspects de la ville de Derna.

Dans notre recueil, les anaphores sont utilisées par les étudiants pour insister sur les aspects de la ville de Derna et pour reprendre sous une autre forme linguistique un terme figurant déjà dans leurs textes. Mais l'alternance entre le pronom relatif *qui* et le pronom personnel *elle* qui aurait pu être un moyen de cohésion de texte et de structuration n'est presque pas utilisée dans notre recueil.

Nous avons tout de même repéré des utilisations de quelques pronoms relatifs et de l'anaphore pronominale *elle* dans notre recueil de textes. Selon les cas, la reprise peut prendre :

Une forme lexicale, souvent avec un équivalent synonymique, exemple : Derna repris par *cette ville*.

Une forme pronominale ou nominale, exemple : Derna repris par *elle*.

Notre analyse des anaphores montrera que ces deux formes sont présentes dans notre recueil, ce qui nous amènera à analyser les reprises pronominales et celles nominales dans notre recueil.

Notons qu'elles jouent un rôle important dans la chaîne référentielle mais elles permettent aussi d'éviter des répétitions. Au même titre que les pronoms relatifs, les reprises pronominales et nominales permettent d'éviter les répétitions dans un texte. Même si nous convenons avec C. Pierson (1993: 47), dans son article *Les reprises*

lexicales dans la perspective de la synthèse de textes, que «répéter un nom n'est pas forcément une erreur ou une maladresse.» Mais les répétitions dans un texte doivent être limitées.

C2V2

Dans la ville se trouve pluiseurs de choses.

Comme plusieur de rues, Il y a des rues

très anciennes et des rues nouvelles.

et aussi se trouve des marchée anciennes,

très populaire et connue dans tout la ville

par example :- le marchée de «Souk-El Dalam »

Il est grand et se divise de plusieur domines

Dans ce passage de la copie 2, le groupe nominal « la ville » est utilisé à deux reprises. La deuxième reprise nominale anaphorique utilisée est: «tout la ville ». Elle est suivi d'une anaphore pronominale « il » dont l'antécédent est le marché de Souk-El Dalam.

C3V2

Derna est un belle ville , elle est située entre

Toubrok et Bayda , elle donne sur la montagne et

la mer.

Dans ce passage, le groupe nominal « une belle ville » est une anaphore nominale. Elle est suivie de l'anaphore pronominale « elle » est une anaphore pronominale utilisée à deux reprises.

C6V2

Derna est une belle ville.

Il y fait beau.

Elle se trouve au bord de la mer.

Dans ce passage de la copie 6, les reprises pronominales sont le pronom personnel *elle*, anaphore pronominale et le pronom *y* complément circonstanciel de lieu. Les deux pronoms ont comme antécédent le nom propre *Derna*.

Dans notre recueil de textes, l'utilisation des pronoms relatifs et des reprises nominales et pronominales dans les productions écrites des étudiants constitue un des centres d'intérêt de notre étude. Cette analyse nous permettra de faire des observations sur les pronoms relatifs les plus utilisés, ceux les moins utilisés et ceux méconnus des étudiants.

Quant aux reprises nominales et pronominales, elles seront analysées comme un moyen permettant d'éviter les répétitions et d'apporter des informations supplémentaires dans un texte. C'est pour cette raison que les répétitions seront également analysées dans cette partie. Cette analyse débouchera sur des propositions méthodologiques pour pallier ces lacunes.

C'est dans cette perspective que nous analyserons l'utilisation des pronoms relatifs, des anaphores, et des reprises nominales et pronominales. Rappelons que les pronoms relatifs et les pronoms personnels de la troisième personne peuvent remplacer un mot ou une partie du texte déjà citée et ainsi permettre d'éviter des répétitions. Les pronoms relatifs sont souvent utilisés dans des phrases complexes. Notre analyse nous permettra de répondre à la question suivante : les étudiants savent-ils utiliser les pronoms relatifs et les reprises nominales et pronominales ?

La réponse est négative. En effet, on note une utilisation très limitée des pronoms relatifs dans notre corpus, encore moins celle de l'alternance entre le pronom relatif qui et la reprise pronominale elle (la ville de Derna). Cette utilisation du pronom relatif a permis à l'étudiant de construire des phrases complexes, comme dans la séquence suivante :

C5V1

La ville de Derna était très belle.

À la fin de mon tour dans la ville.

Je suis allé à la mosquée AL athique pour faire la prière.

J’aime beaucoup Derna **qui** est ma vie.

L'utilisation du pronom relatif *qui* a permis à l'étudiant d'éviter la double reprise de *Derna* (*J'aime beaucoup Derna. Derna est ma vie*) dans deux phrases simples et de construire une seule phrase complexe.

Dans tout le corpus, les pronoms relatifs ne sont presque pas utilisés. Hormis les pronoms relatifs *où* et *qui* utilisés par 4 étudiants, aucun notre pronom relatif n'est utilisé

(que, dont, lequel, laquelle...). On en déduit que les énoncés sont des phrases simples et que les répétitions sont nombreuses. Cette non-utilisation des pronoms relatifs s'explique par le fait que les étudiants n'ont pas appris cette leçon.

Il en résulte des « répétitions ». Parmi les mots répétés figurent *Derna*, *la ville*, et *la mosquée*, c'est la raison pour laquelle nous nous proposons de travailler la question des reprises et du suivi, pronominal et nominal.

L'analyse des erreurs contenues dans les textes de notre recueil nous permet de faire les observations suivantes :

les erreurs syntaxiques témoignent d'une non maîtrise des règles syntaxiques (les accords entre les différentes composantes de la phrase), et les constructions lexicales impliquant des prépositions constituent un problème pour la majorité des étudiants ;

les erreurs lexicales montrent des lacunes importantes des étudiants. Ainsi, les mots choisis ne sont pas toujours appropriés aux emplois ;

l'utilisation très limitée des anaphores et des pronoms relatifs engendre de nombreuses répétitions ;

d'un point de vue morphosyntaxique, les prépositions et les déterminants qui font partie des syntagmes nominaux constituent un réel problème pour les étudiants qui choisissent très souvent la mauvaise préposition.

Les erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe lexicale renseignent sur les lacunes des étudiants en orthographe et en grammaire.

L'analyse des catégories d'erreurs identifiées dans notre recueil de textes nous amène à nous poser les questions : quels modèles pour favoriser l'apprentissage de l'écriture ? La notion de « modèle » est délicate. Il ne faut pas confondre le modèle rédactionnel des psycholinguistes (comme M. Fayol) et le « modèle à imiter » qui représente une image finie du travail entrepris, au cours duquel on s'emploie à « copier le modèle ».

A ce sujet, M. Fayol, dans son article, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite », 2002, critiquant les modèles proposés par Van Galen et celui Garett / Levelt, rappelle que (2002 : 46) :

- «un modèle n'est pas un ensemble d'instructions à suivre»;
- «un modèle n'est pas un inventaire de composantes» ;
- «un modèle n'est pas une vérité établie».

En effet, l'efficacité d'un modèle réside dans sa faculté à questionner la complexité de l'activité de l'apprenant à comprendre les difficultés possibles, à analyser pour adapter la pratique d'enseignement de l'écrit à ses apprenants et à ce concevoir des aides pour l'écriture.

Nous proposerons dans la troisième partie de ce travail, après avoir identifié les principales difficultés rédactionnelles des étudiants de l'université de Sebha, un modèle qui prennent en compte tous les paramètres intervenant dans l'apprentissage de l'écriture.

Précisons que pour qu'un modèle soit efficace, il faut au préalable que :

- les indicateurs de réussite soient identifiés afin d'évaluer le degré d'échec ou de réussite ;

- les tâches d'écritures soient déterminées ainsi que les problèmes possibles ;

- les expérimentations psychologiques soient prises en compte dans les apprentissages ;

- le suivi en amont et en aval soit une aide qui cible les difficultés de chaque apprenant ;

Fort de cette réflexion, nous proposerons des activités d'enseignement en prenant en compte les paramètres cités ci-dessus.

Synthèse de la deuxième partie : une structuration très énumérative

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons identifié, catégorisé et analysé les erreurs contenues dans notre recueil de textes. Ces erreurs sont de plusieurs ordres : syntaxiques, lexicales et morphosyntaxiques, ou plus largement « organisationnelles ». Nous avons identifié les plus récurrentes et tenté de les décrire et de les comprendre.

D'un point de vue théorique, nous nous sommes intéressé au traitement de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général et celle du français langue étrangère en particulier : l'erreur est un support pédagogique par excellence, elle permet à l'enseignant de savoir ce que ses apprenants ont acquis ou pas. En outre, les erreurs dans les textes authentiques analysés avec les apprenants offrent des avantages pédagogiques d’une piste de réécriture.

TROISIÈME PARTIE

3. Quelles perspectives d’enseignement et quelles activités pour quels objectifs d’apprentissage de l’écriture ?

Dans la troisième et dernière partie de notre étude, nous avons pensé qu’il serait utile d'aborder les perspectives d'enseignement consécutives à notre analyse des productions textuelles des étudiants de l'université de Sebha. Notre principal objectif est dans cette partie de discuter implicitement les enseignements du département de français de notre université, en y mettant évidemment toute la prudence et la modestie nécessaires. Nous avons bien conscience des difficultés, théoriques et pratiques, qui surgissent tous les jours et qui sont le lot professionnel de tous les enseignants, quel que soit leur lieu d’exercice. De même, nous nous rendons bien compte que des activités d’enseignement ne sont que peu de chose tant qu’elles n’ont pas été mises à l’épreuve des situations concrètes. Toutefois, si nous persévérons dans l’intention de formuler des propositions d’activités, c’est dans un but constructif et critique et avec l’espoir de contribuer à une discussion professionnelle sur ce qu’il convient d’élaborer dans le but de consolider la maîtrise scripturale des apprenants du FLE à l’université de Sebha.

Nous avons essayé de montrer dans notre deuxième partie qu’une réflexion sur l’écrit et son apprentissage nécessitait un détour par les erreurs des apprenants qui sont autant d’indices sur les obstacles langagiers, les contraintes propres à l’écrit et au discours, et les objectifs d’apprentissage (en langue et en discours). Mais l’articulation entre ces trois domaines demeure difficile. C’est pourquoi nous avons privilégié, en ouverture de notre troisième partie, trois auteures qui ont associé une réflexion positive sur les erreurs commises par les apprenants à une conception renouvelée du « texte » et de sa cohésion, il s’agit de S. Moirand, M.-J. Béguelin et M.-P. Péry-Woodley, qui offrent toutes les trois l’intérêt de travailler sur les deux volets de la linguistique et de la didactique et elles ont tout particulièrement travaillé sur l'apprentissage de l'écrit et de l’écriture (notre premier point, 3.1).

Nous poursuivrons cette partie didactique par l’examen de trois types de manuels et des exercices et activités qu’ils proposent. Ce sont respectivement un ouvrage d’expression écrite, une méthode de FLE et un manuel de grammaire (notre point 3.2, ci-dessous).

Enfin, au vu de l’ensemble des contributions didactiques précédemment envisagées,

nous nous hasarderons à ébaucher des propositions (3.3), avec l'objectif de concilier les analyses des productions de notre recueil et ce que l'on peut identifier comme des « besoins langagiers » (Richterich, 2000).

3.1 Les ouvrages consacrés à l'écrit et à la didactique de l'écriture en contexte FLE : apprentissage de la cohésion du texte écrit

Pour commencer, nous rappellerons le contenu de trois ouvrages majeurs se rapportant à notre sujet. Même s'ils sont un peu anciens (1980-1990), leur intérêt n'en est pas moins fort, si l'on en juge par l'influence qu'ils ont exercée sur les manuels des décennies suivantes. Eux-mêmes sont marqués par les problématiques concomitantes des actes de parole et de la communication, de la grammaire de texte et de la cohérence, de l'énonciation et de la cohésion, et ils s'inscrivent dans la lignée du *Niveau Seuil* qui les a précédés (1976). Les ouvrages ont en commun d'engager une réflexion innovante sur les textes qui s'inscrive dans une perspective renouvelée de l'écrit et de son apprentissage en contexte de FLE.

Dans l'ordre chronologique des publications, toutes les trois issues de situations d'enseignement en FLE, il s'agit des trois livres suivants :

- 1979 : S. Moirand, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*,
- [1988], 1990[2] : M.-J. [Reichler-]Béguelin, M. Denervaud & J. Jespersen, *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*,
- 1993 : M.-P. Péry-Woodley, *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*.

Les titres et sous-titres des ouvrages cités éclairent les conceptions et les objectifs des auteures, dont les démarches ne sont pas sans rapport les unes avec les autres. Dans les trois cas en effet, il s'agit de considérer que l'écriture relève d'un apprentissage spécifique qui ne peut pas simplement être issu de l'enseignement de la grammaire de la phrase. Les réglages de la cohésion et le relevé des erreurs dans la mise en texte nécessitent un examen particulier. Cet examen portera, selon les auteures, sur « la situation (de communication) » (S. Moirand), sur « les phénomènes de cohésion » (M.-J. Béguelin) ou sur « la rhétorique » du discours (M.-P. Péry-Woodley). Nous les

reprenons ci-dessous.

3.1.1 Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Sophie Moirand (1979)

S. Moirand met l'accent sur les effets d'apprentissage que l'on peut escompter de la réception des discours « en situation » (les communications professionnelles, les discours de presse, les communications épistolaires) et les genres d'écrits identifiables (une notice de médicament, un compte rendu de réunion, un fait divers illustré par une photo, un fait divers politique et des tracts politiques ou syndicaux, etc.). Elle présente une conception qui relie le lire et l'écrire des apprenants et qui ébauche ce qu'elle développera ultérieurement sur le dialogue et les discours de presse, ou qu'elle a déjà exploré à des fins didactiques sur le discours rapporté (successivement, Gauvenet, Moirand & Courtillon-Leclercq, 1976 ; Moirand 1982 ; Moirand 1990, Moirand 2007).

Depuis les années 1975, les méthodologies d'enseignement avaient beaucoup évolué et encouragé S. Moirand, elle-même enseignante de FLE, à modifier son approche de l'écrit. On retrouve dans sa démarche retrouve la trace des écrits authentiques (notamment la presse écrite) que l'auteure a contribué elle-même à promouvoir. Voici en quels termes elle retrace son itinéraire (Moirand, 1979 : 3) :

> *« C'est alors que j'entrepris de développer une certaine réflexion méthodologique sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère dans deux directions complémentaires : l'une s'attachant à la recherche des techniques d'approche pédagogique et s'appuyant sur ma propre pratique d'enseignant de langue dans des cours pour étrangers (à l'Université Paris VIII, à l'ENA d'abord, à l'Université Paris II et au CREDIF-ENS de St-Cloud ensuite) ; l'autre cherchant à analyser, en fonction d'objectifs didactiques écrits et des situations d'écrits authentiques, préalable nécessaire à un renouvellement des pratiques de l'écrit dans les cours de langues étrangères. »*

La « réflexion méthodologique » de S. Moirand nous intéresse dans le cadre de notre propre travail, notamment parce qu'elle devrait nous guider dans le choix et l'exploitation des documents authentiques que nous souhaitons introduire en classe de langue. C'est pourquoi, en dépit d'une date de publication un peu ancienne, nous avons pensé que les analyses de S. Moirand gardaient toute leur actualité, quitte à renouveler les documents eux-mêmes.

L'ouvrage de S. Moirand (1979) comprend deux grandes parties : la réception et la compréhension des écrits (p. 17-91) et la production (p. 93-163). L'articulation des deux volets met en œuvre la compétence de communication qu'il s'agit de construire en « situation d'écrit », et qui fait l'objet d'un rapide préambule « méthodologique » où est définie dans ses grandes lignes « une situation d'écrit » (p. 7-16) :

> *«Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, productions et /ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu donné et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques.»*

L'accent est mis sur la fonctionnalité de l'écrit. Pour en saisir tous les paramètres, il convient de « tenir compte de tous les éléments de la situation de production » et d'apporter des réponses aux questions qui déclinent les paramètres de la situation, à commencer par la première d'entre elles : « *à propos de quoi ?* ». La réponse permet d'identifier le thème général de l'écrit.

S. Moirand figure un petit schéma qui rappelle celui de la communication de Jakobson (1963, chapitre 11 : « linguistique et poétique ») où l'émetteur (le destinateur) et le récepteur (le destinataire) occupent des places symétriques de part et d'autre de ce qui les réunit, le message (1979 : 9 ; Jakobson 1963 : 214).

Ce premier schéma illustre les paramètres de la réception et sera suivi d'un second qui reprend les mêmes données pour les appliquer à la production. Dans les deux cas, il faut considérer que le « *à propos de quoi* » est premier. Arrivent ensuite les pôles symétriques des deux interlocuteurs, le producteur et son récepteur, et les deux questions correspondantes, « *qui écrit ?* » et « *à qui écrit-il ?* (*pour qui ?*) ». On observe que la question *à qui écrit-il ?* est accompagnée d'une variante *pour qui écrit-il.* Cela nous rappelle qu'il faut faire une distinction entre les écrits de l'interlocution directe (*à qui*), une lettre par exemple (« comment vas-*tu* ? »), et ceux de l'interlocution indirecte (*pour qui*), comme le serait n'importe quel article de journal (« *notre lecteur* comprendra que... »).

Ces questions en réception de texte sont à peine modifiées en situation de production de texte : « *quel est le "je" qui écrit ?* », « *qui est le "tu/vous" à qui "je" écrit ?* » (Moirand, 1979 : 9). Mais la symétrie entre le scripteur et son interlocuteur s'arrête là.

Le pôle du producteur est complété par des paramètres situationnels d'espace (« *où ?* ») et de temps (« *quand ?* »), qui n'auraient aucune pertinence à l'écrit si on les sollicitait pour le pôle du récepteur. En effet, l'une des spécificités fondamentales de l'écrit est justement de ne plus faire coïncider l'espace-temps du producteur et du récepteur. Le schéma de S. Moirand augmente la question du « *À propos de quoi ?* » par deux questions, l'une étant la variante de l'autre, sur le but ou la fonction de l'écrit : « *pour quoi (faire) ?* » et « *pourquoi ?* ».

S. Moirand veut éviter l'erreur épistémologique qui consisterait à traiter l'écrit comme s'il était produit, en tant que message différé et contrairement à l'oral, « hors situation », et devait être renvoyé à un codage étroit de la norme langagière et de la « règle de grammaire ». Au contraire, la variété des situations de communication vaut également pour les genres d'écrit dont l'éventail mérite d'être travaillé en classe de FLE.

Poursuivant sur la voie du schéma de communication, S. Moirand (1979 : 10) étoffe les deux pôles du scripteur (l'émetteur de la communication écrite, du texte ou « document graphique ») et du/des lecteurs (le/les récepteurs) qui sont situés de part et d'autre du constituant central, le référent (de quoi il est question). Les deux pôles de la communication sont ainsi complétés d'attributs psycho-sociaux : « Statut, rôle, attitude, groupe d'appartenance et groupe de référence ».

Dans les commentaires que S. Moirand apporte à son schéma (1979 : 11), on peut remarquer qu'elle établit une différence entre « les relations scripteur /lecteur(s) », « les relations scripteur /lecteur(s) et le document », et « les relations scripteur /lecteur(s) et le domaine extralinguistique ». Les premières sont qualifiées d'amicales, professionnelles, etc., et sont associées à des « représentations ». Quand les relations incluent le document, est en jeu une « fonction pragmatique » qui guide les intentions ou les effets, le scripteur « intervenant » sciemment dans son discours pour produire sur son lecteur les effets attendus. Concernant l'extralinguistique enfin, les relations du scripteur à ses lecteurs sont marquées par l'espace-temps de la communication et influencées par le référent du texte, qui fait également partie de l'extralinguistique.

Ces composantes valent pour la situation de production et s'inversent lors de la réception du texte, laquelle s'appuie alors sur les caractéristiques du lecteur (Moirand 1979 : 11). Par exemple, dans le rapport au document, S. Moirant note que les effets

produits sur le lecteur ne sont pas forcément conformes à ceux que le scripteur avait calculés. Quant à l'interprétation du document, elle dépend largement de la combinaison entre les connaissances du monde du lecteur et ses hypothèses de lecture.

Dans le préambule méthodologique toujours, S. Moirand aborde deux dimensions fondamentales de l'énonciation telle que Benveniste en a défini les fondements (1974 : 79-88), à savoir les modalités et les actes de parole (Moirand 1979 : 14-16). L'une et l'autre de ces questions sont liées à l'inscription du locuteur dans son discours, soit qu'il porte une appréciation sur (énoncer un jugement de valeur ou statuer sur la vérité de) ce dont il parle (les modalités), soit qu'il « agisse » sur son destinataire par le biais de la parole. Les modalités et les actes de parole sont réunis par S. Moirand dans une compétence « pragmatique ».

Ces paramètres conduisent S. Moirand à décomposer la compétence générale de lecture en trois volets, la langue, le discours et les connaissances extralinguistiques (1979 : 22) :

> *« La compétence de lecture reposerait alors sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue, une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit), enfin une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socio-culturel et la perception «cultivée» que l'on a du monde) ; ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture, et, a fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère. »*

Sur ces bases, l'auteure opère un premier classement de textes à partir du critère des traces intersubjectives, plus ou moins marquées, où elle distingue (1979 : 16) :

i) « Les textes à « fonction didactique » qui privilégient les modalités pragmatiques (traces d'actes à valeur illocutive tels que *recommander, suggérer, mettre en garde*...) »,

ii) « Les textes à « fonction critique » [qui rendent compte] des opinions et attitudes du scripteur et préfèrent les modalités appréciatives »,

iii) Les textes qui sont « moins dépendants des relations inter-sujets » [qui privilégie] le déroulement du discours lui-même (et sa « logique argumentative »). Ces textes sont porteurs « d'opérations discursives » [telles que] *définir, exemplifier, résumer, conclure*, etc. ».

Le repérage des indices linguistiques est le corolaire des genres de textes identifiés et de leur fonction dominante. Partant, la méthodologie préconisée défend les principes suivants :

- Le recours systématique aux documents authentiques ;
- Une approche globale du texte et de sa fonction dominante, du point de vue de sa forme et de son sens ; il faut en saisir le but et en comprendre le contexte ;
- L'activation réitérée de mêmes questions sur les composantes fondamentales (*qui, à qui, à quel sujet, pourquoi, où, quand*) permet une première approche des objectifs et de la fonction dominante du texte ;
- La reconduction de la même méthode d'approche en compréhension et en production de texte, à quelques nuances près cependant (*qui* devient *qui est le* je *qui écrit*), assure la sensibilisation des apprenants à l'importance de la situation et de l'organisation globale, et aux phénomènes linguistiques qui la réalisent.

Ce qui est mis au point sur le versant de la réception des textes est repris en production. Autrement dit, la méthodologie préconisée s'appuie sur un modèle d'apprentissage où la reconnaissance et la mémorisation des indices servent ensuite leur réemploi en production.

Nous consacrons les lignes qui suivent aux pages consacrées à la production d'écrit. Mais auparavant, nous souhaiterions évoquer ce que S. Moirand décrit comme une « analyse *prépédagogique* des textes » (son point 1.5, p. 74-91). Ce sont des conseils de préparation à l'intention des formateurs et des enseignants de FLE. En voici la teneure (Moirand, 1979 : 74) :

> *« L'analyse prépédagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte. Elle doit tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations et de leurs besoins. »*

Le formateur doit en quelque sorte simuler le point de vue de l'apprenant tout en s'appuyant sur ses propres connaissances et intuitions pour procéder à une analyse préparatoire qui lui fait saisir les angles les plus pertinents (du point de vue du texte et de celui des besoins langagiers de l'apprenant). Cette recommandation nous semble très

importante. Le formateur évite ainsi la recherche vaine d'un traitement exhaustif de tous les aspects du texte aussi bien que l'improvisation d'une interprétation superficielle ; bref, l'écueil d'une séance trop peu dynamique, qui se condamne, quand elle n'est pas assez préparée, aux redites ou aux remarques formelles.

Les recommandations de S. Moirand de procéder à une analyse prépédagogique visent deux objectifs principaux (1979 : 74) :

> *« - D'une part, elle [c'est-à-dire l'analyse prépédagogique] constitue pour l'enseignant un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours, il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants) ;*
>
> *- D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des* stratégies pédagogiques *pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (techniques de repérages, découvertes d'indices, tactiques de vérification par exemple). »*

Pour illustrer son propos, S. Moirand donne plusieurs exemples de fiches d'analyses prépédagogiques, qui lui donnent ainsi l'occasion d'illustrer ses analyses de situation et de l'énonciation dans des écrits variés (un tract associatif de protestation, un « dépliant pharmaceutique » c'est-à-dire la notice publicitaire d'un médicament, une « lettre commerciale » en l'occurrence un courrier de réclamation auprès d'un organisme de vente, un courrier de lecteurs protestataires adressé à un journal). Les illustrations sont très variées et représentent un éventail de difficultés assez étendu. Toutes cependant font l'objet d'une grille d'analyse identique : l'approche sociolinguistique suivie de l'approche linguistique. Chaque analyse se termine par une recommandation plus précise de S. Moirand sur ce qu'il convient de privilégier dans tel ou tel document.

L'approche préconisée est d'abord globale et porte sur l'organisation des textes et des discours. Elle suppose des étapes distinctes, qui s'attachent à des unités de traitement elles-mêmes distinctes, et implique un mode de travail où sont favorisés l'observation, le repérage, la réflexion et la discussion (Moirand 1979 : 24) :

- *« La perception des signes visuellement prégnants »* : l'observation commence par saisir ce qui relève de « l'image du texte », sa mise en page, ses illustrations, etc., qu'il faut rendre signifiant.

- *« Le repérage des mots clés et des points forts du texte »* : à l'aide des « questions

clés », il est procédé à une approche plus lexicale et sémantique du texte.

- *« L'architecture » générale du texte* : sous l'effet de différentes gloses, paraphrases, reformulations, auxquelles il est procédé oralement, la visée globale du texte et sa fonctionnalité sont approchées d'une façon plus analytique, au fil des énoncés ainsi travaillés.

- *« La prise en compte les données sociologiques, politiques, culturelles, etc. »* : on cherche grâce à ces informations référentielles et extralinguistiques à relier certaines données du texte à leur contexte.

- *« L'aménagement de moments de discussion entre les étudiants »* : la discussion doit permettre aux étudiants d'échanger entre eux au sujet de leur interprétation du texte.

Cette conception d'une approche globale, en réception, qui prône l'usage de documents authentiques est d'autant plus importante que des apprenants de niveau débutant ou intermédiaire manquent encore des connaissances linguistiques suffisantes qui les feraient décoder facilement un écrit, sans l'aide de ces éléments « non linguistiques ». Il faut toutefois relativiser cette remarque : même un locuteur expérimenté et connaissant bien le français utilise ces informations extralinguistiques et sait les rendre pertinentes, mais il le fait plus vite selon une démarche plus intuitive qui s'articule plus étroitement à sa « lecture » du donné linguistique.

Mais à nos yeux une question centrale demeure : comment, en situation d'apprentissage, les trois dimensions, sociolinguistique, énonciative et syntaxique, de cette approche globale des textes en réception, peuvent être reconduites, ou aménagées, en situation de production d'écrit ? À moins de s'appuyer très fortement sur l'imitation de textes préalablement lus et analysés, on voit mal comment un apprenant débutant peut se débrouiller du français langue étrangère et produire un écrit compréhensible. D'autre part, de l'aveu même de S. Moirand (1979 : 94) les situations d'écriture en langue étrangère ne sont pas de première urgence, comparées aux situations de compréhension de l'écrit et d'échange oral. Enfin, si l'on considère les écrits sociaux et fonctionnels qui ont été utilisés pour l'apprentissage des textes en réception, on reconnaîtra que leur fonctionnalité en réception n'a pas son corolaire symétrique en production. En effet, il n'y a bien entendu aucune « nécessité langagière » pour

l’apprenant de « savoir écrire » un article de journal, une posologie de médicament, un message publicitaire ou un tract syndical. Les sollicitations en production d’écrit sont beaucoup plus académiques. S. Moirand (1979 : 94) formule elle-même ces obstacles à la reconduction stricte d’un apprentissage en production calqué sur la réception des textes, admettant que la réception reste prioritaire :

> *« (...) la production des écrits en langue étrangère semble moins prioritaire que la réception et plus dépendantes de besoins spécifiques liées aux situations sociales des apprenants. La pédagogie de l’expression écrite en langue étrangère nous paraît donc devoir intervenir secondairement à la compréhension (chronologiquement et quantitativement) mais en étroite liaison avec elle. »*

L’auteure ajoute immédiatement, pour le déplorer, que, chez les enseignants chargés des cours de langue étrangère et chez les évaluateurs (qui peuvent être les mêmes), les représentations dominantes continuent de faire de l’expression écrite une priorité difficile à détrôner. Dès lors, comment faire ?

Les réponses à cette question apportées par S. Moirand développent conjointement les notions de *besoin d’écrire* et, liés aux situations et aux actes de parole, de *genres d’écrits*.

Le besoin d’écrire est fortement ressenti par les apprenants (Moirand, 1979 : 95) :

> *« Le besoin d’écrire, même s'il est formulé maladroitement dans un premier temps (apprendre l'orthographe et la transcription des mots entendus, connaître et appliquer des règles de grammaire...) est ressenti par les apprenants comme prioritaire. »*

Ce besoin se manifeste dès les premiers temps de l’apprentissage et se réalise dans des écrits qui lui sont liés : « prise de notes, liste de mots à recopier, dialogues à écrire avant d’être oralisés, etc. » (Moirand, 1979 : 95). L’auteure souligne par ailleurs que l'écrit renforce les capacités de mémorisation des apprenants, ce qui est lié à la fonction mémorielle de l’écrit (la fonction de conservation, l’écrit « consigne » ce dont le scripteur a besoin de se souvenir, supplée la mémoire). Ce besoin premier doit être encouragé par l’enseignant, qui apporte l’aide nécessaire, d'où les conseils suivants de S. Moirand pour stimuler le « besoin d’écrit » des apprenants (1979 : 97) :

- *« Créer dans la classe un bain d’écrits à l’aide d’affiches, de publicités, de consignes écrites, etc. ; penser à renouveler ces écrits et à*

écrire devant les apprenants,

- *Commencer par demander aux apprenants de dicter à l'enseignant des consignes de jeux, des devinettes, des légendes de photos, des dessins, etc. (...),*
- *Leur permettre d'écrire (et même de griffonner) dès qu'ils en ont envie sur leurs livres et cahiers,*
- *Proposer peu à peu des nouvelles situations d'écriture, (...) en commençant par les plus simples,*
- *Diversifier de plus en plus les situations d'écriture, accepter celles que les apprenants proposent, être exigeant sur la communicabilité du message (*est-ce que les autres comprennent ?*) plus que sur la norme formelle. »*

Nous retenons de cette série de préconisations le bain d'écrits (authentiques) à renouveler, la difficulté croissante des situations et des écrits à produire et l'attitude de tolérance à l'égard des fautes commises auxquelles il faut préférer la clarté de l'enjeu de communication et la compréhension des lecteurs potentiels.

L'écrit authentique n'est pas moins important en situation de production. La difficulté réside dans les contraintes du cadre institutionnel qui limitent les possibilités d'écrire en mettant l'accent sur les écrits académiques. Comment surmonter cet obstacle ? Les réponses partielles sont les suivantes :

- En s'appuyant sur des situations réelles de communication (trouver un appartement à louer, lire et signer un bail..),
- Dans le cadre institutionnel, en privilégiant un genre d'écrit comme le compte rendu (de réunion, de discussion, de visite) qui prépare à l'écrit académique et requiert des compétences langagières spécifiques (exposer synthétiquement un problème à résoudre, définir, citer, résumer, dresser une liste, classer, etc.),
- En développant des projets de groupe (visite d'une ville, d'une région ou d'un pays, correspondance, préparation d'un voyage culturel, écriture d'un scénario, mise en scène d'une pièce de théâtre, etc.).

Nous reprendrons ces propositions lorsqu'il s'agira d'ébaucher une trame d'activités et d'envisager une progression par étapes de difficulté et de complexité. En résumé, l'ouvrage de S. Moirand (1979) nous a beaucoup intéressé parce que, en de nombreux endroits, il s'emploie à rechercher une « stratégie pédagogique » qui soit la meilleure

possible. C’est ce que nous avons voulu illustrer avec la fiche d’analyse prépédagogique qui traduit la préoccupation constante de S. Moirand d’assurer une préparation de cours de qualité, qui concilie des questions – parfois complexes – sur les textes en même temps qu’une démarche rigoureuse.

3.1.2 Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l’expression écrite, M.-J. [Reichler-]Béguelin, M. Denervaud & J. Jespersen (1990)

L’ouvrage de M.-J. Béguelin *et alii* n’est pas moins rigoureux que le précédent, même si les perspectives qu’il ouvre sur les apprentissages de l’écriture sont très différentes – mais complémentaires – de l’approche globale que nous venons de voir.

D’emblée, nous constatons que l’ouvrage s’appuie sur des productions écrites d’apprenants étrangers et se situe dans l’optique d’une évaluation des erreurs rencontrées. C’est en cela que ce travail a un lien étroit avec le nôtre.

L’originalité et la nouveauté du travail présenté réside dans le diagnostic des erreurs commises. Selon les auteures de ce livre, les erreurs commises par les étudiants relèvent plus de l'organisation textuelle et de la cohésion que de la construction lexico-syntaxique au sens grammatical et étroit, d'où la nécessité de prendre en compte cet aspect dans les enseignements dispensés aux étudiants en français langue étrangère ([Reichler-]Béguelin *et alii* 1990 : 7) :

> *«Petit à petit, il nous paru qu'une part importante d'erreurs sanctionnées dans les textes des étudiants ne relevaient pas de grammaire au sens classique, c'est-à-dire d'une grammaire limitée au champ de la phrase simple ou complexe, mais qu'elles étaient liées à divers problèmes de mise en texte : difficultés de référence déictique ou cotextuelle, résultant notamment d'interférences mal maîtrisées, mauvaise estimation des connaissances du lecteur, dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales ; manque d'aisance dans la variation thématique ; ruptures d'isotopie stylistique, résultant notamment d'interférences mal maîtrisées avec le registre de langue orale ; l'insuffisance de diverses relatives aux opérations de prise en compte de l'énoncé, à la cohérence logique et argumentative du texte ; maladresse dans le recours à l'intertexte (citation, paraphrase), etc. »*

Si nous avons cité ce passage, c'est parce que, pour nous, il reflète bien les difficultés

de structuration et de suivi référentiel que nous avons nous-même relevées dans les textes de notre recueil. Et nous confirmons partiellement ce point de vue selon lequel les difficultés des étudiants quand ils écrivent un texte sont plus liées aux phénomènes de reprise et de cohésion que strictement les difficultés de construction grammaticale.

Nous observons toutefois que les étudiants dont les productions sont citées dans l'ouvrage sont d'un niveau avancé en français, ce qui n'est pas tout à fait le cas de nos propres étudiants, dont nous avons déjà signalé qu'ils sont d'un niveau sinon débutant du moins pas encore très « avancé ». Cette différence n'est évidemment pas négligeable, parce qu'elle oblige à ne pas oublier, au-delà de la cohésion, la question des constructions syntaxiques et des acquisitions lexicales de « bas niveau ». Mais on aurait tort de réduire la discussion à un antagonisme aussi tranché qui verserait les objectifs de la grammaire de phrase du côté des débutants, tandis que les objets et les méthodes de la linguistique textuelle devraient être réservés aux étudiants de niveau avancé.

La discussion amorcée engage trois questions centrales pour l'enseignement :

i) Les savoirs linguistiques et leurs domaines d'application peuvent, tout en portant sur une même unité, entraîner des méthodes et des points de vue radicalement distincts selon qu'ils engagent la linguistique textuelle ou la morphosyntaxe. L'exemple des déterminants peut illustrer le problème (*le musée* ou *un musée*, du point de vue de la linguistique textuelle et de la dynamique communicatif ; mais en morphosyntaxe, *le musée* et non pas **la musée*).

ii) La correction – ou l'évaluation – des erreurs : le niveau de structuration engagé par l'erreur identifiée et la nature du changement opéré. Comme on le sait, les réglages morphosyntaxiques relèvent le plus souvent d'un traitement binaire et d'une commutation stricte : on remplace une forme erronée par la forme qui convient. L'erreur ainsi sanctionnée est en même temps étiquetée et répertoriée dans la famille des constructions et des relations qui lui convient. Il en va tout autrement d'une erreur imputable à l'énonciation, à la cohésion ou à la progression du texte. Ce type d'erreur engage un fragment de texte et non simplement une seule unité et il est parfois délicat de justifier le jugement

de disqualification émis.

iii) L'adaptation des activités d'apprentissage aux objets et domaines dont on vise la maîtrise. Les activités d'écriture par exemple doivent être pensées en fonction de l'objectif et de l'obstacle langagier qui lui est associé. Et l'on ne peut se contenter des consignes habituelles qui demandent aux apprenants de raconter leurs vacances ou une fête de famille.

Revenons à l'ouvrage de M.-J. [Reichler-]Béguelin, M. Denervaud et J. Jespersen (1990). L'hypothèse forte de l'ouvrage est, si l'on veut formuler la position des auteures de façon très synthétique, que la cohésion textuelle « s'enseigne » et qu'elle doit tenir un rôle majeur dans l'enseignement et l'apprentissage de l'expression écrite ; à condition que l'on sache lui associer les méthodes et les descriptions qui lui reviennent. Les auteures veulent « faire appréhender par les apprenants, *de manière dissociée*, les différentes règles de cohérence textuelle » (1990 : 9) et elles déplorent que, faute d'une conception adaptée aux phénomènes de liage et de structuration qui font qu'un texte est « un tout » dont la configuration tisse les reprises et les repères qui en assurent la cohésion et la progression,

> *« (...) l'écriture restera encore longtemps considérée comme une alchimie plus ou moins mystérieuse où le talent individuel fait tout, le rôle de l'enseignant se bornant pour l'essentiel à choisir des sujets de rédaction, et à départager les heureux, qui s'en tirent spontanément, de ceux qui n'y arrivent jamais »* (1990 : 8).

À l'inverse, aux yeux des auteures, il entre dans les objectifs de la recherche en didactique de l'écriture « de s'efforcer de promouvoir de nouvelles pratiques » et de satisfaire « deux objectifs prioritaires » (Béguelin *et alii*, 1990 : 10) :

> *1) Favoriser, si l'on peut dire, une sorte de désacralisation de l'acte d'écriture, par le choix de thèmes peu intimidants, privilégiant l'imitation gratuite, ludique, parodique au besoin, de situations de communication authentique (ce qui permet d'entraîner tous les types de textes : fictions, commentaires, argumentations, résumés, consignes, dialogues, etc.) ; par le recours à la rédaction à deux ou en groupes, etc.*
> *2) Surtout, proposer régulièrement des exercices qui soient de nature à alléger la tâche des scripteurs en dissociant les diverses difficultés des scripteurs que pose, dans l'enseignement de l'écrit,*

> *l'élaboration d'un texte. Il s'agira de donner une place importante, dans l'enseignement de l'écrit, à ce que certains auteurs ont appelé « techniques de facilitation procédurale » : ces techniques visent en fait à polariser l'effort de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte (par exemple le contrôle le contrôle des phénomènes de reprise de l'information, celui de la référence spatio-temporelle, celui de la progression thématique...), afin d'obtenir, au bout du compte, la consolidation de chacune des stratégies de composition textuelle ainsi entraînées, en même temps que l'acquisition par l'élève d'un certain nombre d'automatismes en la matière. »*

Les lignes qu'on vient de lire dévoilent à la fois les principes didactiques des auteures – la régularité des activités, leurs consignes d'imitation et de jeu, le travail par groupes – et, surtout, le principe d'une décomposition procédurale de la mise en texte selon les principaux phénomènes et les opérations qui la commandent.

On est ainsi mieux en mesure d'apprécier simultanément la nouveauté des matières abordées et l'objectif d'information scientifique poursuivi par l'ouvrage.

En effet, l'ouvrage, après une introduction méthodologique, présente sept chapitres assez longs qui s'organisent tous de la même façon : un exposé théorique d'une grande clarté et largement illustré de la question traitée, suivi d'une série d'exercices et d'activités d'écriture qui répondent à l'objectif précédemment cité de décomposer l'écriture en ses différentes opérations et procédures. Chaque thématique de chapitre est abondamment illustrée de documents authentiques (articles de presse et copies d'apprenants en FLE, notamment). Enfin, sont regroupés à la fin de l'ouvrage des corrigés et des commentaires.

Quant à la matière de l'ouvrage, nous l'avons dit, elle vise à renouveler la conception de la rédaction d'un texte en renonçant à l'approche trop globale et immédiatement complexe des sujets habituels de rédaction et en abandonnant les jugements normatifs tels qu'ils sont dictés par la grammaire de phrase ou par une ambition stylistique qui est hors de propos dans le cadre d'un apprentissage. On peut à cet effet citer « la répétition » d'un nom ou d'un pronom qui est l'un des reproches les plus courants adressés aux productions d'apprenants (« *il faudrait éviter les répétitions* ») et qui est établi sur la base d'une observation lexicale trop étroite. Or, la reprise pronominale ou nominale relève des phénomènes qui contribuent au contraire à structurer un texte et à

en assurer la cohérence du point de vue du suivi thématique. Le fait est bien connu depuis les travaux de Halliday & Hasan (1976, la « nominal substitution » 91-111 ; ou la « lexical cohesion », 274-292) et de M. Charolles (1978). La gestion des informations dans un texte nécessite que les informations « nouvelles » et les informations déjà données ou connues soient distribuées de façon équilibrée et consciemment réparties par le scripteur (Combettes, 1983). La « reprise » assure cette opération et pour cela « a besoin de » recourir parfois à « la répétition ».

La perspective de l'ouvrage, dont on peut dire qu'il un ouvrage de « vulgarisation », est celle de la « linguistique appliquée », ainsi qu'en témoigne le titre d'une partie de l'introduction méthodologique (p. 12-14) : « Vers une application des linguistiques textuelles dans l'enseignement du français ».

Le parti pris déclaré est énoncé en ces termes (p. 12) :

> *« L'originalité scientifique ne doit pas y être cherchée dans la sophistication des modélisations proposées, mais plutôt dans un parti pris, celui d'apporter et de commenter un stock abondant d'énoncés authentiques. »*

La table des matières analytique de l'ouvrage (p. 219-223) est à cet égard très probante : on y perçoit d'emblée la variété des supports et des consignes, la place accordée aux exercices (souvent plus de la moitié de chaque chapitre), et les contenus des sept chapitres dont les thématiques sont, pour certaines, très innovantes. Nous les indiquons ci-dessous, avant de les commenter succinctement :

- *Français écrit vs français oral* (Chapitre 2, p. 12-42),
- *Ancrage énonciatif et mécanismes référentiels en langue écrite* (Chapitre 3, p. 43-67),
- *Les rappels anaphoriques* (Chapitre 4, p. 68-97),
- *Les temps du passé* (Chapitre 5, p. 98-124),
- *Cohérence textuelle et progression de l'information* (Chapitre 6, p. 125-155),
- *L'ordre des compléments dans la phrase : une perspective transphrastique* (Chapitre 7 : 156-169).

Les deux derniers chapitres, sur la progression de l'information et l'ordre des

compléments dans une perspective transphrastique, nous intéressent particulièrement, étant donné les bénéfices que peut en tirer notre propre travail.

En effet, d'une part, les productions écrites de notre recueil, nous l'avons vu, nécessitent que les scripteurs organisent les relations entre l'hyperthème de la ville de Derna et les sous-thèmes des monuments et des sites visités. Par conséquent, nous avons beaucoup à apprendre d'un chapitre qui porte sur la cohérence du texte et la progression thématique.

D'autre part, nos apprenants, d'un niveau intermédiaire nous l'avons dit, sont susceptibles de devoir affronter une sorte de conflit cognitif entre l'ordre des encodages de bas niveau du plan phrastique et des constructions verbales et l'ordre transphrastique des encodages de niveau supérieur qui nécessitent de savoir enchaîner les énoncés.

Le chapitre 6 sur « la cohérence textuelle et la progression de l'information » s'ouvre sur le rappel des trois premières règles de cohérence (Charolles 1978 : 7-41), c'est-à-dire les règles de progression et de reprise, de non-contradiction et de continuité (l'isotopie). À ce stade, il importe de considérer le statut sémantique, informatif ou pragmatique des règles en question et de percevoir qu'elles peuvent n'être pas satisfaites même dans le cas où les énoncés sur lesquels on les examine sont parfaitement formés d'un point de vue grammatical. C'est la mise bout à bout de ces énoncés qui enfreint au plan sémantique l'une ou l'autre des règles de cohérence. Mais les auteures prennent soin de préciser que « la langue fourmille d'infractions délibérées, qui débouchent sur des effets très divers, argumentatifs, cocasses, plaisants, poétiques » et elles donnent des exemples dont la tautologie « l'heure c'est l'heure » dont la tautologie, volontaire, enfreint la règle de progression (Béguelin *et alii*, 1990 : 127).

La quatrième règle de cohérence est dite de relation (ou de congruité), c'est elle qui oblige à se représenter des lois du monde pour interpréter le texte et qui est liée à des « facteurs extralinguistiques » (Béguelin *et alii* 1990 : 127). Les auteures illustrent leur propos à l'aide de l'univers merveilleux inventé par Lewis Carroll pour créer le monde d'*Alice au pays des merveilles*. Ce qui importe surtout ici c'est de saisir que c'est le lecteur qui, grâce à ses capacités interprétatives et à ses connaissances encyclopédiques, pose un jugement de cohérence (ou d'incohérence) et d'éventuelles « ruptures d'isotopie », fréquentes à l'oral, sur le texte qu'il lit.

Les règles de reprise (information connue) et de continuité (information nouvelle) se combinent dans ce qu'il est convenu d'identifier comme la progression thématique d'une séquence de texte. Les travaux issus de l'École de Prague et présentés notamment par B. Combettes (1983) présentent l'intérêt de distinguer trois niveaux d'analyse pour un même énoncé : le plan syntaxique (les constructions régies notamment par le verbe), le plan sémantique (les rôles sémantiques identifiés, *agent*, *patient*, *bénéficiaire*, *locatif*, etc.) et le plan informationnel (la répartition du connu et du nouveau, le thème et le rhème). Cette distinction est d'un grand secours pour clarifier les domaines d'analyse et faciliter une approche fonctionnelle de certaines constructions comme le présentatif en *c'est... que...* qui a pour effet de déplacer le complément du verbe et de le doter d'une fonction rhématique identifiée.

Ce qui nous semble intéressant à retenir des pages de présentation sur ce phénomène de progression de l'information, au-delà des niveaux d'analyse à distinguer, c'est l'attention à accorder aux éléments qui figurent en position initiale ou finale. La position initiale en particulier joue un rôle très important dans l'enchaînement textuel des énoncés, puisqu'elle accueille a priori des éléments déjà « connus ». Inversement de la position finale qui convient à l'introduction des éléments nouveaux (*rhématiques*). Le dynamisme informationnel et le réglage du connu et du nouveau trouve ses marques linguistiques dans la catégorie des « anaphores ».

Les pages suivantes exposent les trois schémas de progression thématique qui, depuis, ont été couramment enseignés et repris dans différents manuels. On rappelle qu'il s'agit du schéma à « thème constant » (*il... il... il...*), du schéma à « linéaire ou à thème évolutif » dont l'escalier qui le schématise rappelle que le thème du second énoncé est repris du rhème du premier énoncé (....X. *Ce dernier....*). La dernière progression thématique est dite à thème éclaté ou hyperthème, que J.-M. Adam & A. Petitjean (1992) appelleraient *le thème-titre* d'une description ou d'un portrait. Mais, citant Combettes et un exemple tiré d'une nouvelle littéraire (1983 : 103), les auteures évoquent aussi, à partir de l'extrait, la possibilité d'interpréter l'existence d'un « hyperthème temporel implicite, présent dans l'horizon d'attente du lecteur » (Béguelin et alii 1990 : 139). Ces éléments de discussion partielle sur le mode de dérivation

thématique et les phénomènes de rupture thématique sont symptomatiques d'une observation de l'organisation d'un texte qui ne peut se dispenser d'une interprétation fondée sur un faisceau d'indices tels que les anaphores, les temps verbaux, les isotopies, et non pas sur une manipulation mécanique qui consisterait à segmenter le thème et le rhème sans hésitation. Par ailleurs, M.-J. Béguelin *et alii* signalent comme l'avaient déjà fait B. Combettes qu'une progression thématique d'un certain type, dans un texte donné, est vouée à s'interrompre assez rapidement pour laisser place à une autre. Même dans un fait divers de presse écrite très court, ces changements s'observent souvent. Ce sont des aspects dont il faudra se souvenir au moment d'élaborer des activités ayant pour objet la progression thématique. Il est frappant de constater combien la lecture des pages introductrices – et la réflexion qui l'accompagne – sur la progression du texte et les types de progression (Béguelin et alii 1990 : 136-141) a besoin des exemples d'appui qui sont commentés. On relèvera par exemple l'extrait de presse suivant dont l'enchaînement pronominal (*il*) est problématique et intéressant à discuter avec des apprenants du français (Béguelin *et alii* 1990 : 141, exemple 15) : *Éric B., 28 ans, Genevois, avait rendez-vous avec sa victime, Carlo B.* Il *lui devait une somme de 100 francs pour une livraison de haschisch.* L'ambiguïté – l'interprétation indécidable – de *il* mérite discussion pour faire valoir les critères d'une interprétation de progression à thème constant (*Éric B.*) ou d'une progression linéaire à thème évolutif (*Carlo B.*) et pour finalement retenir que d'autres unités que *il* étaient possibles s'il avait fallu référer *il* à *Carlo B* (*ce dernier* ; *qui* ; *celui-ci*). Enfin, il faut rappeler que certains faits de langue, en plus des déterminants, sont tout particulièrement appropriés pour servir une progression thématique ou une autre : en particulier les transformations passive, emphatique et impersonnelle, qui, toutes, modifient l'ordre canonique des constituants dans une phrase (*Il est venu beaucoup de monde* ; *il a été dit que Samir était absent*). On pourrait y ajouter la question des constructions détachées (Combettes 1998 : 55-76 ; chapitre 5, « Constructions détachées et répartition de l'information »).

La présentation des progressions thématiques s'achève dans l'ouvrage cité, avant les exercices, par une discussion sur les effets que peuvent produire certaines anomalies de composition, comme l'abus du thème constant dans les portraits écrits par des débutants (*il a...*, *il est...*, etc.).

La question des progressions thématiques n'est pas tout à fait absente du chapitre suivant qui porte sur l'ordre des compléments « dans le phrase », mais qui s'annonce comme relevant d'une « perspective transphrastique » (1990 : 156-169).

La problématique du chapitre annonce par certains côtés ce dont il sera pleinement question dans l'article déjà cité de M. Charolles & B. Combettes (1999), à savoir le statut plus ou moins périphérique de certains compléments. Quand ces derniers quittent la zone d'influence du verbe régissant, ils entrent fonctionnellement dans le mode de structuration du texte et assurent le lien avec les énoncés antérieurs, d'où la perspective « transphrastique » annoncée par le titre du chapitre dont nous parlons ici.

Le chapitre s'ouvre justement par le rappel des phénomènes de thématisation et de focalisation et la perspective dite fonctionnelle de dynamisme communicationnel (p. 157-158), dont il vient d'être question. Ensuite, les auteures énoncent ce qu'elles appellent des « règles de placement des compléments après le verbe » (1990 : 159-163). Elles en identifient cinq et les illustrent. Nous les reprenons dans l'ordre où elles sont données :

i) L'ordre logique et les contraintes sémantiques (c'est-à-dire l'ordre canonique, ou grammatical si l'on veut) : V + Objet direct + Objet indirect + circonstant.

ii) Focalisation ou emphase et enchaînements transphrastiques : le locuteur déroge à l'ordre canonique en permutant par exemple l'objet direct et l'objet indirect. Par exemple, p. 160, *éviter au patient toute souffrance inutile*. Ou bien (p. 161) : *préparer pour le 27 novembre prochain une grande manifestation à Paris.*

iii) Loi de longueur : en vertu d'un principe facile à se représenter, les compléments les plus longs sont également ceux qui sont porteurs de l'information la plus « nouvelle ». On leur préfère alors une position finale. Un exemple parmi ceux cités (1990 : 162) : *quand donc rendra-t-on au législatif la responsabilité qui devrait être la sienne si nous étions un vrai pays démocratique ?*

iv) Proscription des ambiguïtés. Les auteures donnent un exemple très cocasse (1990 : 163) : *Choucroute à l'alsacienne avec pieds de porc.* La permutation des deux compléments indirects donnerait en effet un énoncé pour le moins discutable...

v) Disjonction de compléments introduits par une même préposition. Cette dernière « règle » touche à la question stylistique qu'un locuteur expert – ou un « puriste » – réalise sans même en avoir toujours pleinement conscience. Sont cités des extraits de copie qui redoublent la préposition dont celui-ci : *circuler en automobile en direction de...* Par différence avec une citation de scripteur expert : *le progrès de la démocratie exige que soit assuré à tout être humain, si déshérité soit-il, le droit à la vie et à la dignité,* où la disjonction est opérée grâce à l'incise *si déshérité soit-il.*

Précisons que les auteurs prennent soin de « numéroter » les compléments, ce qui permet de les isoler immédiatement et d'observer ce qu'il convient d'observer, l'ordre dans lequel ils figurent après le verbe. On évite ainsi l'étape d'une « analyse grammaticale » qui aurait le défaut de détourner l'attention des apprenants de l'objet d'étude.

Le chapitre dans sa partie explicative s'achève par une page de considérations sur « les conflits de règles » qui reprend et reformule les différentes règles (R, ci-dessous) telles qu'elles viennent d'être exposées (1990 : 164). Nous les reprenons dans l'ordre où elles se hiérarchisent, de la plus « grammaticale » à la plus « cohésive » :

- R1 : placer le complément direct avant le complément indirect
- R2 : placer en dernier le complément focalisé
- R3 : placer les compléments courts avant les compléments longs
- R4 : placer les compléments de manière à prévenir les séquences ambiguës
- R5 : placer les compléments de façon à éviter les suites de plusieurs syntagmes de même préposition
- Placer un constituant dans une position insolite pour en renforcer la saillance.

Et les auteures de conclure qu'il faut « relativiser » la liberté qui gouverne le placement des constituants dans la phrase écrite. Elles ajoutent que les choix qui demeurent n'ont plus rien de strictement syntaxique mais qu'ils engagent d'autres lois, celles que régit « une pragmatique communicative ».

Plus que d'autres encore, ce chapitre procède par comparaison d'énoncés. Le contenu et la méthode sont très novateurs pour une approche didactique. Ils stimulent sur de courts fragments des observations qui tiennent à la fois de la construction et de la langue, et de l'enchaînement des structures dans un discours effectif. On prendra

exemple sur ce travail, notamment pour collecter et classer les énoncés que l'on rencontre au gré de nos propres lectures en langue française.

Nous terminons le compte rendu de l'ouvrage en précisant que, au plan pédagogique, les choix des auteures sont les suivants :

- La priorité est donnée aux *exercices pratiques*, qui doivent être fréquents, réguliers, variés, et portant sur des objets spécifiques ; ils sont préférés à tout exposé « théorique » à orientation trop générale et normative. C'est ainsi par exemple que l'on se méfiera des « tableaux de connecteurs » dont abusent certains manuels d'écriture (par exemple, Peyroutet, 1991 : 70 ; Guyot-Clément, 2012 : p. 32-33), mais aussi des glossaires de figures de style même quand ceux-ci sont augmentés du vocabulaire moderne de l'argumentation (Guyot-Clément, 2012 : 211-228). Les exercices pratiques consistent en des manipulations guidées et précises qui visent un plan de structuration identifié et non pas une « rédaction au sens classique » (Béguelin *et alii*, 1990 : 11).
- On privilégie *les documents authentiques*, sans se refuser le droit de les modifier partiellement. Par exemple, il n'y a aucune raison, sauf à « sacraliser l'écrit », de ne pas toucher au texte source. Le but est de ne pas dérouter l'attention des apprenants de l'objectif d'apprentissage fixé. Le lexique et la ponctuation sont deux domaines que l'on peut sans dommage réviser. C'est d'ailleurs un exercice très formateur pour l'enseignant lui-même lors de la préparation du cours dispensé. Parmi les documents authentiques, à côté des articles de la presse des discours publicitaires, ou d'extraits d'auteurs littéraires, rappelons que les auteures font une place grande aux productions des apprenants, en FLE mais aussi en Français Langue Maternelle. Les obstacles rédactionnels rencontrés par les francophones et les non francophones sont jusqu'à un certain point identiques et tiennent aux difficultés inhérentes à la mise en texte.
- La *variété des exercices et activités* est importante. Nous avons relevé entre autres exercices ceux qui concernent les progressions thématiques : des textes donnés dans le désordre et à rétablir dans l'ordre (textes puzzles) ; des productions écrites à améliorer ; des conversions actif/ passif d'énoncés dont il faut examiner les effets ; des planches dessinées à transformer en un texte écrit ; des textes à comparer ; des progressions thématiques à modifier, etc. On peut ajouter quelques exercices novateurs qui portent sur l'ordre des compléments : des modifications d'ordre de compléments ;

des compléments donnés dans un ordre aléatoire pour lesquels il faut choisir un ordre pertinent ; des interprétations d'énoncés déviants ou bizarres ; etc.

- Il ne faut pas « faire abstraction de *la langue orale* ». Au contraire, il convient de « partir d'une comparaison assez fouillée entre les structures de l'oral et celles de l'écrit » (p. 12). La frontière des deux codages est plus poreuse que ne le croient souvent les apprenants : l'oral élaboré et académique coexiste avec des situations d'écrit simple et spontané (liste de courses). On ferait une erreur en confortant chez les étudiants l'idée que l'écrit est toujours plus complexe et exigeant que l'oral.

- On associe assez systématiquement *les activités de lecture et d'écriture*, tout en mesurant la difficulté de l'équilibre à trouver. Ce point est délicat pour deux raisons majeures : il n'y a pas de symétrie exacte entre l'activité de lecture et l'écriture ; il est difficile de ne pas commencer par les activités de lecture et, étant donné cet ordre, de ne pas laisser supposer que l'écrit observé remplit le rôle d'un « modèle ». Pour éviter cet écueil, une réponse possible réside dans la variété des activités d'écriture, mais aussi dans le fait de puiser dans les ressources non littéraires des écrits possibles ou dans l'usage de supports non verbaux, comme le sont par exemple les planches dessinées et non verbales de Claire Bretécher (Béguelin et alii 1990 : 124).

- On peut envisager *l'évaluation* d'une production écrite dans une perspective formative en soumettant aux apprenants plusieurs versions d'un même fragment. On les fait alors réfléchir aux *variations* possibles à partir d'un même indicateur. On a soin de montrer alors que, quand deux ou plusieurs « solutions » sont présentées, elles ne sont pas obligatoirement passibles d'un jugement qui compare la réussite et la qualité de chacune. Un exercice d'écriture, quel qu'il soit, pose un problème complexe dont la résolution est « ouverte ». Un exemple peut illustrer ce point : les temps verbaux et la conversion d'un texte donné au présent qu'il faut écrire aux temps du passé. Le choix du passé simple, de l'imparfait et du plus-que-parfait n'est pas systématiquement configuré a priori et « plusieurs solutions » sont possibles, sans que l'on doive décréter que l'une est « meilleure » que l'autre. L'évaluation se fait sur le suivi des choix temporels et de l'interprétation que l'on fait de l'opposition du premier plan avec l'arrière-plan (chapitre 5 : exercice 3.3, p. 117 et corrigé p. 196-197).

- La réécriture partielle d'une production se fait à partir de la prise de conscience du scripteur qui progressivement apprend à mettre à distance son texte et à le retoucher

localement sur la base du phénomène travaillé.

3.1.3 Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants. Marie-Paule Péry-Woodley, (1993)

Une autre spécialiste de la didactique de l'écrit, M.-J. Péry-Woodley, a porté son attention sur « les écrits d'apprentissage » (1993). L'auteure s'intéresse particulièrement au statut de l'erreur dans l'apprentissage de l'écrit. La perspective est davantage psycholinguistique qu'elle ne l'était dans les deux ouvrages précédents. L'auteure donne des pistes pour l'analyse des productions écrites des apprenants en langue étrangère et propose une méthode d'analyse des erreurs commises et l'exploitation de ces erreurs par l'enseignant.

Rappelons que l'analyse des productions écrites des apprenants est au centre de notre étude ; et le titre ci-dessus est en rapport direct avec cette tâche. En effet, l'analyse des erreurs occupe une place importante dans l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère, mais il n'est pas facile de l'articuler à l'apprentissage. C'est pourtant la voie empruntée par M.-P. Péry-Woodley qui place l'erreur est au centre de ses recherches sur l'apprentissage de l'écrit.

C'est dans cette perspective qu'il faut lire le propos qui suit (1993 : 7) :

> *«Un enseignant qui corrige, que ce soit en français, en langue étrangère ou en histoire-géographie, se livre inévitablement à des analyses du texte en cours de correction. Ces analyses varient par leurs objectifs, et sans doute par leurs méthodes et les critères implicites ou explicites- qui sont mis en œuvre. Mais la démarche n'est pas fondamentalement différente de celle du didacticien qui recherche dans un corpus des indices d'apprentissage, ou celle du linguiste qui analyse des textes pour comprendre l'effet de cohérence: à partir de ces analyses ses construisent des évaluations, des théories de l'apprentissage ou de la nature de texte.»*

A partir de cette affirmation, nous pouvons dire combien cette analyse est importante pour notre étude.

En effet, dans le premier chapitre de son ouvrage, M.-P. Péry-Woodley aborde *«Les perspectives sur les écrits d'apprenants»*. Après avoir présenté les grands axes des travaux sur les l'apprentissage de l'écrit au cours de ces vingt dernières années, elle s'est

posée la question suivante : Comment « analyser pour comprendre l'apprentissage de l'écrit ? » Selon elle (1993 :12) :

> *« Analyser l'écrit-langue» met au centre de cette tâche «l'analyse d'erreurs »: «L'erreur n'a jamais cessé d'intéresser les enseignants ; elle a de tout temps représenté une sorte de «degré zéro» de l'approche empirique, sous forme de relevés de «fautes» qui font partie des stratégies d'enseignement. En didactique des langues étrangères, elle prend toutefois un nouveau visage à la fin des années 1960 grâce aux travaux de Corder. Considérée jusque-là comme le signe d'un mauvais apprentissage, l'erreur, à laquelle on ne s'intéressait que pour l'élaboration de «drills», cherchant à l'éliminer, apparaît soudain comme une indication susceptible de renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même.»*

Dès lors, l'erreur acquiert un nouveau statut : elle est essentielle à la compréhension du processus d'apprentissage et est un support pédagogique important. C'est ce que note M.-P. Péry-Woodley (1993 : 13) en affirmant :

«Jusque-là signe d'échec, l'erreur devient signe de progrès.»

Ce statut de l'erreur est doublement avantageux pour l'enseignant et pour les apprenants : l'erreur permet de nouvelles méthodes d'analyse, d'une part, et la théorie d'interprétation des erreurs devient une partie intégrante de l'apprentissage de l'écrit, d'autre part.

Notons que l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère met au centre de ses activités la notion de «maturité syntaxique». Mais, doit-on attendre des apprenants selon qu'ils sont en langue maternelle ou en langue seconde, la même maturité syntaxique? De notre point de vue, il serait plus judicieux de faire la différence entre la maturation syntaxique de l'écrit en langue maternelle et celle de l'écrit en français langue étrangère. En effet, les niveaux sont différents et l'apprenant en langue étrangère a une connaissance pratique de la langue qu'il apprend (ce qu'il a appris) et généralement jusqu'à un niveau avancé moins profonde que celle d'un natif.

Marie-Paule Péry-Woodley considère que l'erreur est un moyen qui aide à identifier les difficultés et lacunes des apprenants. En effet, à partir d'une production écrite (texte d'un apprenant), l'erreur peut permettre au professeur de comprendre la cause de l'erreur et de l'expliquer ; ce qui permettra à l'apprenant de ne plus refaire cette erreur.

Selon elle, l'apprentissage de l'écrit s'inscrit dans un *processus rédactionnel* (1993 :

22) dans lequel l'évaluation occupe une place importante. Ainsi, *«évaluer l'écrit-langue»* c'est considérer que les erreurs sont désormais un moyen pour faire progresser les élèves.

«Mais que compte-t-on comme erreur?», se demande Marie-Paule Péry-Woodley. La réponse qu'elle apporte est la suivante (1993 : 26) : «il s'agit généralement d'erreurs de ponctuation, d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire des erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique ». Dans cette optique, l'erreur est alors considérée, dans l'évaluation, comme le signe de la non maîtrise de la langue et aussi un obstacle à la communication.

Il convient de noter que les notions de lisibilité, de cohérence et de cohésion sont aussi d'une importance capitale dans la construction et la compréhension d'un texte : ces deux notions facilitent la lecture et la compréhension d'un texte. C'est pour cette raison que l'enseignant doit aussi évaluer ces notions, en plus des erreurs grammaticales et lexicales.

M.-P. Péry-Woodley a abordé dans son analyse la question de l'*interlangue* dans les productions des étudiants en apprentissage d'une langue seconde. En effet, les étudiants non natifs du français recourent à une *interlangue*, au sens où ils réinvestissent les structures de leur langue maternelle sont réinvesties dans la langue 2. Par exemple, les étudiants de FLE qui sont arabophones, utilisent certaines constructions propres à l'arabe et les transposent dans leurs productions écrites en français. Cette transposition s'explique soit par l'immaturité des prescripteurs, soit par la non maîtrise des apprenants de la langue étrangère.

Ainsi, l'évaluation de ces cas d'interlangue doit procéder par une comparaison des textes produits par les mêmes auteurs en langue 1 et en langue 2. Il serait intéressant dans cette comparaison d'identifier les types de transferts ainsi que les formes et leurs fonctions de la langue 1 vers la langue 2. Nous partageons ce point de vue de M.- P. Péry-Woodley sur le traitement de l'erreur et son importance dans l'apprentissage de l'écrit, mais nous pensons aussi que les notions de cohérence (qui peut être explicite ou implicite) et de cohésion ne doivent pas être en rester du cadre textuel pour analyser les écrits des apprenants.

A ces notions s'ajoute la structure thématique du texte. Elle s'appuie sur les relations entre les propositions qui forment la structure globale du texte : un texte est un tout, une

entité qui produit un sens global.

l'enseignant de s'appuyer sur des productions textuelles authentiques. Ainsi, les explications fournies par l'enseignant sont efficaces.

M.-P. Péry-Woodley préconise des exercices de réécriture par les apprenants d'une seconde version de leurs copies leur serait avantageuse, car comme le note M.-P. Péry Woodley (1993: 66):

> *« L'évolution des copies d'apprenants de leur première version à leur seconde version permet d'être optimiste, les changements opérés tendant à les rapprocher des textes «natifs», selon les mesures utilisées, plutôt que des textes reformulés ».*

Les trois ouvrages dont il vient d'être question (Moirand 1979, Béguelin, Péry-Woodley) présente des similitudes mais aussi des différences non négligeables. Le point qui les rapproche est leur conception commune de l'erreur.

Pour M.-P. Péry-Woodley, nous venons de le voir, l'erreur est capitale dans l'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère ; elle doit être analysée avec les apprenants et les explications doivent être fournies par l'enseignant. L'erreur est par excellence un support pédagogique : les étudiants travaillent sur leurs productions et peuvent, après avoir compris leurs erreurs, réécrire leurs textes en tenant compte des erreurs qu'ils avaient commises dans la première version. Les erreurs sont utiles à l'enseignement d'une langue étrangère : elles sont sources de progrès. Ce point de vue est partagé par M.-J. Béguelin *et alii*.

Les erreurs recensées doivent faire l'objet d'un classement, qui ne peut qu'évoluer. L'enseignant se fonde sur ce travail préparatoire pour les analyser et, ultérieurement, sélectionner les cas les plus probants (fréquence et gravité) pour les analyser en vue de préparer ses enseignements en conséquence.

Nous œuvrerons dans notre université pour que l'erreur ne soit plus considérée comme une faute mais un indice qui permet à l'enseignant de connaître ce que ses apprenants savent faire et ce qu'ils ne maîtrisent pas.

Compte tenu du statut des erreurs, nous avons procédé dans le cadre de ce travail à une classification des erreurs commises dans notre recueil. Ces erreurs analysées détermineront les notions sur lesquelles porteront en priorité les enseignements que nous dispenserons, d'où les unités d'enseignement que nous proposerons dans le dernier chapitre de cette partie.

Déjà S. Moirand s'interrogeait sur la meilleure manière d'analyser les productions des apprenants et notait au sujet des erreurs la réflexion suivante (1979 : 157) :

> *«Evidemment, le meilleur moyen de ne pas en trouver, c'est d'éviter que les enseignés ne s'expriment. Mais ce n'est sûrement pas une bonne stratégie d'enseignement... Or, au lieu de pénaliser les erreurs (et de remettre en cause, soit sa pédagogie, soit le matériel qu'on utilise, soit la capacité des apprenants eux-mêmes) et de corriger de manière intempestive la moindre faute dès qu'elle apparaît (pour qu'elle ne se grave pas dans la mémoire), on peut au contraire se servir de ces formes erronées et transformer leur analyse en stratégie pédagogique pour, à court terme, faire réfléchir sur le fonctionnement du discours et, à long terme, améliorer la qualité des productions.»*

Ainsi, pour l'enseignant, l'erreur permet la compréhension des mécanismes grammaticaux : en écrivant les erreurs au tableau pour les analyser avec les apprenants. Ainsi, l'erreur devient un facteur de progrès, d'où l'importance de comparer les différentes erreurs commises par les apprenants en les faisant travailler sur leurs propres productions, au lieu de leur enseigner ce que l'auteure nomme, pour la déplorer, « une grammaire à froid ».

Quant à M.-J. [Reichler-]Béguelin *et alii*, elles rappellent que bien écrire présuppose une connaissance des codes de l'écrit, de ses spécificités, par rapport à la langue orale. En effet, selon les auteures de cet ouvrage, une bonne partie des enseignants en français en langue étrangère concerne la conversation, l'oral ; d'où l'importance de spécifier chacun des modes d'expression. C'est à cette tâche que se sont attelées les auteures de ce livre dans le deuxième chapitre en menant une réflexion sur les spécificités de la langue orale et de celles de l'écrit, ce qui éviterait aux apprenants de commettre certaines erreurs (1990 : 15) :

> *« Un premier type d'erreurs relevées par les enseignants dans les travaux*

> *écrits de leurs élèves ou de leurs étudiants résulte d'une ignorance, de la part de ces derniers, de certaines normes spécifiques à la langue française écrite ; on pourrait dire, pour inverser la perspective que les élèves ne sont pas suffisamment conscients des connotations d'oralité qui accompagnent l'usage de certaines tournures »*

Pour illustrer cette idée, elles ont donné les exemples suivants :

1) *Alors que, Marie quitte la scène, Shlink, au lieu de sortir lui aussi et de monter dans la chambre de Garga par la trappe (l'entrée), il reste dans l'espace scénique...3 (Mémoire de licence, le correcteur a biffé le* il*.)*

2) «Tout en ayant pas un autre objet d'amour,... (Mémoire de licence, Genève).

3) «Toutefois, et les pauvres petits Français, qu'est-ce qu'ils éprouvent et qu'est-ce qu'ils font, quand, tout d'un coup, ils se voient à l'école confrontés avec une langue française écrite qui n'a rien avoir avec ce qu'ils entendent. » (Sic, étudiant FLE)

Ces exemples dénotent une utilisation des caractéristiques de l'oral dans une situation d'écrit. Nous sommes en présence d'un niveau de langue qui serait familier et relevant de la langue orale.

Ces deux exemples, les marques de la langue orale sont « le constituant détaché » appelée phrases emphatiques, très utilisée dans la langue orale. A l'écrit l'utilisation de l'anaphore aurait été judicieuse.

Le troisième exemple cumule corde oral et code écrit : (inversion du sujet et du verbe en posant une question relève de niveau de langue soutenu, de l'écrit) et le constituant détaché ou emphase est une marque de l'oral.

En résumé, selon Béguelin *et alii*, les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage de l'écriture mais elles doivent être traitées comme suit (1990 : 14) :

> *« Partir d'erreurs effectivement constatées dans les travaux écrits pour proposer des exercices ciblés, autant que possible élaborés à partir des textes authentiques, autant que possible aussi, fournir des textes de référence à manipuler ou à mimer, d'associer étroitement exercices de lecture et exercices d'écriture ; enfin, concevoir nos exercices comme une fin en eux-mêmes, mais surtout comme des points de départ ou des suggestions pour que les professeurs de français puissent en constituer d'autres, plus faciles ou plus complexes, au gré des besoins si variables de leurs publics. Un guide des exercices permet à l'étudiant comme à l'enseignant de se faire une idée claire des objectifs poursuivis ».*

De notre point de vue, ces exemples montrent que les apprenants non natifs de la langue française n'ont pas une connaissance intuitive des niveaux des langue ni des phénomènes de cohérence stylistique liée aux difficultés liées aux différentes situations de communication.

Concernant l'ouvrage de M.-J. Béguelin *et alii*, on n'est pas étonné de constater par ailleurs que les erreurs produites leur servent principalement à « montrer » différents phénomènes de cohésion. Les réglages dans ce domaine étant beaucoup plus difficiles à « expliquer », il est plus efficace d'y rendre les étudiants sensibles en leur montrant des énoncés mal formés et de comparer deux énoncés, dont le second est différent et peut-être plus intelligible. Ce jugement de pertinence est crucial pour déterminer ce qui est la meilleure économie possible pour la formation du segment interprété.

On sait que les erreurs d'orthographe portent surtout sur les règles morphologiques spécifiques du nom et du verbe et qu'elles concernent essentiellement les finales. En orthographe « l'écriture des mots » ne varie pas ou peu, mais les règles morphologiques et phonologiques expliquent la prononciation et la graphie de certains mots, dans un environnement phonique particulier. Par exemple, on entend prononcer le *e* caduc (e muet des finales). L'orthographe est un domaine vaste et difficile. On peut cependant indiquer que des entraînements oraux un peu systématiques et réguliers d'une part, et d'autre part une conception renouvelée de la morphologie verbale pourraient sensiblement renouveler cet enseignement.

3.2 Grammaire de phrase ou linguistique textuelle : enjeux didactiques et difficultés d'une articulation entre les deux domaines

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'aborder la question de l'articulation de la langue-discours du point de vue didactique. En effet, cette articulation s'opère entre la grammaire de la phrase (constructions verbales, prépositions spatiales et verbes de déplacement) et la linguistique textuelle (enjeux de communication, discours).

Nous avons choisi de prendre la question sous trois angles distincts : un manuel d'entraînement à l'écriture (*Expression écrite*, ci-dessous notre point 3.2.1), un

méthodologie bien connue à option plutôt « civilisationnelle » (*Alter ego*, ci-dessous 3.2.2) et un manuel de langue (*La grammaire des premiers temps*, sous 3.2.3). Il nous a paru intéressant de rechercher dans ces ouvrages les leçons ou les unités qui traitent du thème qui nous intéresse, à savoir la présentation ou la description d'une ville, et plus largement le thème de l'espace, des itinéraires, du voyage ou des visites touristiques. Pour clore notre troisième partie, nous ferons des propositions sous la forme d'une trame d'activités.

3.2.1 Progression d'activités dans un manuel d'écriture : pour quels apprentissages ?

Nous commençons par la progression d'activités d'enseignement d'un manuel d'écriture, qui est, nous l'avons dit, l'ouvrage de S. Poisson-Quinton, *Expression écrite*, niveau A1. L'auteure rappelle dans son avant-propos que l'ouvrage suit les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence (le CECRL) :

> *«Ce travail consacré à l'expression écrite, suit les recommandations du Cadre européen commun de référence et s'adresse à des adultes ou grands adolescents après une soixantaine d'heures d'apprentissage du français. […] Il correspond à un niveau A1et, en partie, au niveau A2 du Cadre européen commun de référence. Il prépare à l'épreuve A1 du DELF.»*

Les objectifs et les contenus des enseignements se présentent sous la forme d'une série de performances rédactionnelles à pouvoir réaliser :

« Savoir remplir une fiche, laisser un bref message pour proposer quelque chose à quelqu'un (invitation, par exemple), pour demander quelque chose ou pour annoncer quelque chose.»

« Écrire une carte, une lettre, un e-mail pour féliciter quelqu'un, accepter ou refuser une proposition, s'excuser, proposer un service, inviter quelqu'un chez soi, demander un renseignement »

« Décrire une personne (ses caractéristiques physiques, ses goûts, ses occupations) ; exprimer un jugement personnel sur quelqu'un. »

« Décrire un lieu, comparer des lieux ; exprimer son opinion sur un lieu »

« Raconter un événement, une anecdote »

L'observation des thèmes abordés dans ces unités d'enseignement nous permet de dire que la vie pratique quotidienne et sociale occupe une place importance dans ces cours de français langue étrangère et que cette référence prend appui sur des écrits fonctionnels dont il s'agit de faire maîtriser la réalisation.

Le manuel compte 5 unités dont chacune est composée de 3 leçons et fait alterner des activités orales et écrites. À la fin de chaque unité, un bilan est effectué pour connaître les notions acquises et celles non acquises.

Quant aux leçons, elles sont élaborées en fonction des difficultés supposées des apprenants et l'auteure garantit qu'« une stricte progression dans la difficulté et des activités est toujours respectée.»

Les leçons sont elles-mêmes composées de 6 activités organisées en 6 pages dont les titres sont toujours identiques. Pour rendre précisément compte de l'ouvrage et de la conception de l'écriture qui y domine, nous avons choisi un exemple, celui, dans l'Unité 4, de la leçon 11 (72-77) parce qu'elle porte sur le voyage. Le titre thématique est le suivant : *Embarquement immédiat Porte 26*, imitation d'une voix entendue au haut-parleur d'un aéroport. Les familles d'activités que l'on retrouve dans les autres leçons sont les suivantes :

- Un support iconique (une photo ou un dessin) initie le thème. L'apprenant est supposé s'exprimer oralement à partir du document qu'on lui présente et qui est accompagné de questions. Pour l'exemple qui nous intéresse, il s'agit de la photo de couverture de trois guides touristiques, *Le Guide Vert (Aquitaine), Le Guide du Routard (Languedoc Roussillon), Le Guide Gallimard (Loire-Atlantique).* Deux questions sont posées : l'une sur les points communs des trois documents, l'autre sur leur public respectif. Autrement dit, il s'agit de reconnaître que ce sont des guides touristiques et que les régions à visiter sont différentes. Par conséquent, le « public » qui veut aller en Aquitaine est celui qui consultera éventuellement le guide adéquat, et ainsi de suite.
- *Observez,* p. 73 : un discours forgé qui imite la publicité d'une station de ski (les Arcs) ; un encadré de vocabulaire se rapportant au ski ; une activité d'écriture, en l'occurrence la rédaction d'un courriel pour réserver un séjour d'une semaine aux Arcs ; une rédaction d'itinéraire pour expliquer à des amis comment rejoindre la station des Arcs.
- *Des mots pour le dire,* p. 74. 4 encadrés présentent les 4 catégories des noms, des

adjectifs, des verbes et des expressions ayant un rapport avec le thème du séjour en montagne. Par exemple les trois verbes sont *skier, patiner* et *respirer*. Sur la même page des acquisitions lexicales, viennent ensuite quatre exercices de vocabulaire, dont un est rédactionnel et qui demande de *donner deux bonnes raisons d'aller passer une semaine à la montagne chaque année*. Les exercices lexicaux sont respectivement un exercice de dérivation (les mots de la famille de *patiner* et *mont*), l'identification d'un intrus dans deux séries lexicales données (a. *sport, golf, ski, patinage, bicyclette, téléphérique, football* et *natation* ; b. *air, respirer, altitude, pureté, montagne, neige, métro, sommet* et *glacier*). Le dernier exercice demande de compléter des séries dans des énoncés à trous. Par exemple, la devise de la France, les jours de la semaine ou les mois de l'année. Au lieu de séries fermées, deux énoncés demandent un couple d'antonymes (*bon marché* est donné, il faut trouver *cher*) ou l'association du nom *mer* pour compléter *Méditerranée*. Pour être complet sur la page lexicale, il faut mentionner un encadré orthographique qui présente un « rappel » d'orthographe d'usage sur l'accentuation du *e* (pas d'accent grave pour les cas illustrés par *sec, lettre*, ou *perdre*).

- *Et la grammaire ?* la page grammaticale (Poisson-Quinton 2004 : 75) se présente sous la forme de quatre encadrés grisés qui énoncent quatre familles de « règles ». Chaque encadré est immédiatement suivi d'un exercice d'application. Le premier encadré porte sur le verbe modal *devoir*, qui est conjugué au présent et illustré : *vous devez vous présenter*... pour l'obligation ; *il doit être 5h* pour la probabilité ; et le conseil au conditionnel : *tu devrais faire attention*. L'exercice d'application consiste à identifier la valeur (obligation, etc.) du verbe *devoir* employé dans quatre énoncés. Le second encadré grammatical, très important pour notre propos, porte sur les prépositions et les noms de pays. Il se révèle être surtout un rappel de la distribution arbitraire des déterminants : *le Brésil, la Suède, les Etats-Unis* et *Ø Cuba*. Les exemples font apparaître ces noms assortis de leurs déterminants dans des constructions verbales qui régissent en effet telle préposition et maintiennent ou non l'article : *aller au Chili, vivre en Suisse, venir de Bolivie, habiter aux Etats-Unis, aller à Madagascar, venir de Taïwan*. L'exercice qui suit, sous la forme d'un exercice à trous, est une application stricte de l'aide-mémoire ainsi constitué ; il allie le verbe, la préposition, la sélection du déterminant et le nom de pays, par exemple *il est déjà allé ... France*. Est fait ensuite un « point d'orthographe grammaticale » sur la variation en genre et en nombre des

morphèmes en *quel* (appelés des « adjectifs interrogatifs »), sans que soient mentionnés des dérivés qui font l'amalgame avec les deux prépositions *à* et *de* (*auquel*, *duquel*). Un exercice « à trou » est proposé, dans une application étroite de la règle d'accord : *quelle couleur, quelles langues étrangères...*

- La leçon 11 du manuel d'écriture (p. 76-77) se referme par deux pages qui sont en quelque sorte symétriques l'une de l'autre. La première, p. 76, est dominée par une activité de lecture ; la seconde par l'écriture d'un court texte. Ces deux pages sont les seules de toute la leçon qui entrent pleinement dans l'objectif de l'apprentissage rédactionnel annoncé par le titre de l'ouvrage. Voyons plus précisément ce qu'il en est dans les lignes qui suivent.

La rubrique où domine la pratique de lecture, p. 76, est intitulée « Observez, réfléchissez, répondez... ». Elle est divisée en deux parties : un texte forgé et encadré qui se présente comme s'il était le discours publicitaire d'une agence qui promeut « les voyages SOFIATOURS » et des circuits touristiques en Turquie. Sous l'encadré et en petits caractères une consigne (lisez ce texte) qui instaure une situation de lecture où l'apprenant doit simuler le rôle d'un client de l'agence :

> *Vous êtes intéressé par le circuit Antoine et Cléopâtre mais vous désirez plus d'informations (le calendrier des départs, le climat, les prix selon la saison, les conditions de transport, la catégorie des hôtels, le change, les dépenses supplémentaires, etc.).*
>
> *Vous voulez partir en mai ou en juin. Vous habitez à Paris et vous ne connaissez pas du tout la Turquie.*

Sous cette première partie consacrée à la lecture, et dans le but de ce que l'on peut imaginer être un premier dégrossissement oral, est proposé un questionnaire (activité n°12, p. 76) dont la consigne est ainsi formulée :

> *Pour vous-même, notez les questions que vous voulez poser au voyagiste. En voici deux. Proposez-en d'autres.*
>
> *a) Est-ce qu'il faut un visa pour entrer en Turquie.*
>
> *b) De Paris, quels sont les jours de départ ? Est-ce qu'il y a un seul départ par semaine ou deux ou trois ?*

Une aide à l'écriture est jointe, sous la forme d'une série d'énoncés interrogatifs déjà formulés. Le sous-titre de cette « aide » rappelle les compétences du CECRL : *Comment faire pour... demander des renseignements sur un lieu.* Nous énumérons ci-dessous les

énoncés tout faits qui constituent l'aide à l'écriture :

Est-ce que c'est au bord de la mer ?
Il y a des autobus pour aller en ville ?
C'est à quelle altitude ?
L'aéroport est à quelle distance ?
L'été il fait très chaud ? Quelle température ?
Et en montagne, quel est le climat ?
C'est à combien de kilomètres de la capitale ?
On peut louer une voiture ?
L'hôtel est dans la ville ou non ?
Il y a une plage de sable ?

La dernière page de la leçon, p. 77, qui s'attache principalement à l'écriture s'intitule « À vous d'écrire » et constitue l'activité n°13. La page se divise en trois blocs d'égale longueur dont le second est blanc, c'est la partie réservée à l'écriture de l'apprenant. Le premier énonce la consigne d'écriture suivante et précise la situation d'énonciation :

Un ami français veut visiter votre pays l'été prochain. Il vous demande des informations et des conseils pour son voyage.

C'est son premier voyage dans votre pays. Il est étudiant et pas très riche. Voici les questions qu'il vous pose :

a) Quel est le meilleur moment pour venir dans votre pays (juin, juillet, août ou septembre) ?
b) Quels sont les endroits les plus intéressants (il aime la nature, mais aussi les musées et les monuments) pour une première visite ?
c) (...)
d) (...) Etc.

Cette longue consigne s'achève sur le blanc réservé à l'étudiant auquel il est demandé de répondre à l'ami français : « Vous lui répondez ».

Le troisième bloc est en quelque sorte une illustration simplifiée de l'activité précédente : une reproduction de pyramide aztèque est assortie d'un message de carte postale signé Chris, sous le titre « Je vous écris d'un pays lointain ». Comme il est d'usage dans une carte postale, le registre est familier et la calligraphie manuscrite s'accompagne de nombreux retours à la ligne exclamatifs : *salut tout le monde ! Eh oui, pendant que vous travaillez (...).*

La leçon 11 d'un ouvrage dont le titre l'apparente théoriquement à un manuel d'apprentissage de l'écriture appelle de notre part plusieurs commentaires.

Tout d'abord, nous voudrions interroger la conception de l'écriture elle-même qui semble être à l'œuvre. Nous qualifierons cette conception de *mécanique* et *imitative*. *Mécanique,* au sens où les exercices à trou tout particulièrement, demandent de produire des réponses au plus près des modèles proposés. Les réponses apportées seront justes ou fausses, ce qui confirme que l'écriture n'est alors pas envisagée comme un processus complexe mais plutôt comme l'application immédiate d'un savoir que l'on vient tout juste d'acquérir. *Imitative,* au sens où les productions écrites demandées réutilisent l'ordre des informations telles qu'elles sont données et, non seulement le vocabulaire mais le contenu des réponses à apporter. C'est ainsi que la réponse au meilleur moment pour visiter le pays du correspondant ne laisse pas le choix à l'étudiant : ce sont les mois d'été (*supra*, le a) de l'exercice 13) qu'il faut choisir. On peut objecter à ces critiques que le niveau débutant des scripteurs justifie que le manuel privilégie à ce point une écriture « formatée », elle-même induite par des supports forgés nous l'avons dit, peu lisibles (les reproductions de couvertures de guides), et surtout très stéréotypés (la carte postale, le texte publicitaire des circuits touristiques en Turquie). La marge de travail personnel et d'erreur pour l'apprenant est très réduite. Un dernier exemple illustre cette conception réductrice de l'écriture : c'est l'exercice de devoir noter des questions à poser (l'exercice 12, p. 76). Il est dit que l'étudiant doit « noter les questions à poser « et le faire « pour lui-même ». Le genre d'écrit sollicité est donc théoriquement la « prise de note », le « mémo » pour soi. Or, le modèle donné (*supra*) demeure celui de la rédaction scolaire d'une « phrase interrogative complète », qui contrevient au genre indiqué par la consigne. En situation réelle, un locuteur écrirait simplement « pour s'en souvenir » les syntagmes nominaux assortis d'un point d'interrogation qu'il accompagnerait éventuellement d'abréviations. Le besoin langagier ici est celui d'une note écrite à fonction mémorielle : il faut se souvenir de demander les jours de départ, et pour cela il suffit d'écrire *j. de départ ?*

Mais, au delà de la question des genres du discours, la question centrale soulevée par ce chapitre est celui des relations impliquées entre la structuration des unités de rang inférieur relatifs à la grammaire et à l'orthographe et la structuration supérieure du texte. Ces relations sont absentes et les domaines travaillés séparément, d'une façon très cloisonnée ou applicationniste : d'un côté, les exercices d'orthographe sur *quel* et, de l'autre, une activité rédactionnelle où il est conseillé d'utiliser le syntagme *quel(s) N ?*

Nous notons d'ailleurs que *quel* est présenté dans l'exercice d'orthographe est appelé un *adjectif interrogatif* (p. 75), ce qui se comprend étant donné la régie du nom sur l'accord du déterminant (*livres*, masculin pluriel → *quels livres*) ; pourtant dans plusieurs énoncés *quel* connaît un emploi pronominal (*quel est le meilleur moment*... ?). Ceci nous conduit à une deuxième observation : la terminologie grammaticale, et plus largement le métalangage, occupe une place qu'on peut juger excessive dans un chapitre supposé développer l'apprentissage d'une pratique (rédactionnelle) : par exemple, les termes de *noms*, *adjectifs*, *verbes*, et *expressions* qui ouvrent le chapitre ; et plus loin, *accent grave*, *syllabe* ; *consonne*, *voyelle*, *préposition*, *superlatif des adjectifs*, *adjectif interrogatif*, ou bien *obligation*, *probabilité* ou *conseil* (pour les modalités du verbe devoir). La densité du métalangage n'est pas le fait du hasard : c'est l'indice que les encadrés explicatifs, de même que les exercices, sont très grammaticaux. La conception de l'apprentissage est celle d'un transfert des savoirs grammaticaux sur la langue à l'utilisation en discours de leurs applications (SN, prépositions, adjectifs, orthographe et construction). On peut déplorer que le chapitre ne propose aucun exercice de production d'énoncé, même limité à une construction simple, pour lequel l'étudiant disposerait d'une aide lexicale (par exemple, très simplement, *revenir – Pays-Bas*, qu'il faudrait convertir en un énoncé actualisé : *Je reviens des Pays-Bas*). Cette observation nous conduit également à regretter que le lexique du chapitre soit distribué comme aide indirecte sur un mode complètement aléatoire, où le seul principe organisateur est celui de l'unité thématique (le voyage). L'exercice de dérivation lexicale, on l'a signalé, est particulièrement insuffisant (*patiner* → ... ; *mont* → ...). Sinon, les énoncés font faire des révisions (les jours de la semaine, les mois de l'année, et des noms usuels comme *fleur*, *gâteau*, *film*, *pièce de théâtre*, etc.), mais il n'y a pas d'apprentissage construit. Enfin, concernant l'apprentissage rédactionnel, il faut remarquer que la leçon est jalonnée d'enchaînements *question-réponse*, sans que cette forme tout à fait spécifique ne soit identifiée ni travaillée en tant que telle. On aurait pourtant pu susciter un jeu de rôles, oral pour commencer, qui mette en scène un questionneur et un répondeur, l'un interrogeant l'autre sur le pays, inconnu du premier, natif pour le second. Les sous-thèmes des questions auraient, dans cette hypothèse, fait l'objet d'aides lexicales.

Le dernier volume de la collection qui est destiné à un public de niveau avancé (B2) introduit une rubrique absente des volumes précédents et intitulée « Grammaire de la

phrase, grammaire du texte ». Nous y avons relevé les objets d'étude suivants et les synthétisons ci-dessous :

- Objecter, démentir, protester (Leçon 1, p. 11)
- L'expression de la concession (*quand même*), l'expression de l'obligation (*il faut*), (Leçon 2, p. 17)
- Le subjonctif, les anaphores pronominales, nominales et la progression du texte (Leçon 3, p. 23)
- L'expression de la comparaison (*comme*, *comme si*, *autant... autant...*), (Leçon 4, p. 33)
- L'adverbe *tout*, le pronom *soi*, *outre* et *en outre* (Leçon 5, p. 39)
- La relative explicative, l'apposition (Leçon 6, p. 45)
- Accord sujet-verbe avec les quantificateurs (noms collectifs, fractions, pourcentages), (Leçon 7, p. 45)
- L'adjectif verbal (une histoire *amusante*), la formation des adverbes, *à peine*, *tout à fait*, *tout à l'heure*, *davantage*, *bientôt* (Leçon 8, p. 61)
- Les modérateurs, *entre autres*, *en partie*, *pour la plupart*, la prononciation de *plus, [ply]*, *[plyz]*, *[plys]*, (Leçon 9, p. 67)
- La phrase nominale, la subordination inverse (la proposition principale se trouve après le mot « que »), *on ne s'est pas plus tôt habitué à certaines nouveautés que d'autres surviennent* ; *à peine s'est-on habitué à certaines nouveautés que d'autres surviennent* (Leçon 10, p. 77)
- La valeur stylistique des temps, la proposition incidente, *je vous le dis entre nous*, le suffixe factitif *–iser*, *finaliser* (Leçon 11, p. 83)
- Les formes impersonnelles, l'indicatif ou le subjonctif après les pronoms relatifs (Leçon 12, p. 89)
- Le *ne* explétif, l'homophonie de *tout ce* et *tous ceux* (Leçon 13, p. 99)
- Quelques conjonctions de condition (*sous réserve que*) et de restriction (*à condition que ne... pas...*), locutions prépositives, *à l'exclusion de...* (Leçon 14, p. 105)
- L'opposition passé simple/ imparfait, la proposition participe, *...cette sortie devant se faire...* (Leçon 15, p. 111).

Les points de grammaire énumérés présentent en alternance des objets d'analyse qui relèvent de l'orthographe et de la morphosyntaxe, contre d'autres qui effectivement

engagent une analyse de « grammaire du texte », par exemple l'apposition (Leçon 6, p. 45). On remarque toutefois que le paragraphe décrivant les appositions met l'accent sur les catégories grammaticales et La règle de la suppression du déterminant quand c'est un groupe nominal qui est apposé. L'exercice qui suit fait transformer une expression soulignée en une apposition, par exemple :

La France est un vieux pays où il fait bon vivre. La France accueille chaque été des milliers de touristes de toutes les nationalités. → *La France, vieux pays où il fait bon vivre, accueille chaque été des milliers de touristes de toutes les nationalités.*

Elle avait une seule occupation, c'était de regarder la télévision. → *Elle avait une seule occupation, regarder la télévision*.

L'exercice demeure formel et mécanique. Il ne donne aucune indication ni sur la fonction de l'apposition, sur l'équivalence de sens des deux groupes. On peut regretter qu'il ne présente aucun extrait – de presse par exemple – qui recourt aux appositions. Or, M. Charolles & B. Combettes (1999 : 99-102) ont montré que les appositions élargies aux *constructions détachées* jouent un rôle dans la dynamique informationnelle du discours et que, souvent, elles établissent une sorte de relais explicatif entre ce qui précède et ce qui suit. L'exemple des constructions détachées (dont les appositions) est précisément l'argument avancé par les auteurs pour illustrer qu'il n'est pas possible de maintenir le point de vue grammatical dans un « cadre phrastique ».

Nous allons voir dans le point suivant comment l'approche communicative s'empare de l'enseignement de la langue et du texte.

3.2.2 Activités hétérogènes illustrées par le chapitre d'une méthode de français à objectifs communicatifs et entrée thématique : Analyse du manuel **Alter ego, A1**

La méthode *Alter ego* est l'une des plus connues et l'une des plus commerciales, très représentative de l'approche communicative. Nous avons choisi d'illustrer la méthode à partir du dossier 2, emprunté au manuel du niveau A1, pour la raison que l'entrée thématique – le dossier s'intitule « Ici, ailleurs » –, correspond au thème de nos productions écrites.

L'avant-propos de l'ouvrage rappelle que les objectifs poursuivis sont conformes aux compétences décrites par le *CECRL* pour le niveau A1, et partiellement pour le niveau

A2. Or, comme on le sait, le *CECRL* associe, sous l'intitulé général des « Compétences communicatives langagières » (p. 86), des compétences « linguistiques » (p. 86-93) à la « compétence sociolinguistique » (p. 93-96) et à la « compétence pragmatique » (p. 96-101). Par conséquent, un manuel qui s'inscrit dans ce cadre, comme c'est le cas d'*Alter ego,* doit s'efforcer de répondre aux paramètres de compétence tels qu'ils sont énoncés par le *CECRL*. Plus précisément, étant donné l'entrée thématique de l'espace, il s'agira de voir comment la méthode s'y prend pour aider les apprenants à développer leur capacité langagière en français à « se situer », à « situer un bâtiment ou un objet » ou à « décrire un itinéraire ».

Comment s'organise le dossier 2, « Ici, ailleurs » d'*Alter ego, niveau A1* (p. 34-48) et en quoi s'efforce-t-il de répondre aux objectifs du *CECRL* ? La structure d'ensemble du dossier, comme tous les autres du même manuel, est composée de trois leçons et pour finir d'un « Carnet de voyage », puis, ici, d'une carte de France illustrée (p. 48). Chaque leçon présente deux sous-parties – à l'exception de la leçon 2 qui n'en présente qu'une seule – dont chacune est dotée d'un titre qui constitue une activité langagière singulière, identifiée et pratique :

- *Parler de son quartier, de sa ville* (Leçon 1, p. 34-35)
- *Demander et donner une explication* (Leçon 1, p. 36-37)
- *Indiquer un itinéraire* (Leçon 2, p. 40-41)
- *Écrire une carte postale* (Leçon 3, p. 42-43)
- *Indiquer la provenance, la destination* (Leçon 3, p. 44-45)

Ces titres thématiques sont énoncés à partir d'un verbe à l'infinitif dont certains sont des verbes de parole (*parler – demander – écrire*), ce qui met explicitement l'activité langagière sur le versant pragmatique de l'usage langagier. Quant au verbe *indiquer* utilisé deux fois, il régit un objet référentiel (*l'itinéraire,* la *provenance,* la *destination*) dont les propriétés spatiales doivent être verbalisées par le locuteur s'il veut le communiquer à son destinataire.

Ensuite, le dossier 2, comme l'ensemble du manuel, frappe par la multiplicité et la variété de ses « encadrés » de petit format, très colorés, plus ou moins autonomes, et surtout illustrés pour la plupart. Les images choisies ne sont pas anodines et reliées au thème référentiel ou à l'activité langagière : photos, plans ou dessins de monuments parisiens ou de sites français (une station de montagne, un hôtel du nord, une plage) et

étrangers (la statut de la liberté à New York, une pyramide d'Égypte, par exemple) pour les illustrations référentielles ; une messagerie numérique, un site touristique accessible sur le web, des cartes postales et des bordereaux d'envoi postal pour la diversité des supports d'écrits. L'ensemble constitue une série hétérogène et attrayante d'images qui renvoient à des lieux connus et façonne ainsi une représentation culturelle stéréotypée où sont associés soleil, loisir et découverte de sites enchanteurs. Nous reviendrons sur cette dimension iconique dans notre dernière partie.

Le suivi des activités langagières du dossier se fait par le repérage des rubriques et des numéros. Concernant les rubriques, nous en avons relevé trois : « Point langue » (à 5 reprises dans le dossier 2), « Point culture » (une seule fois, p. 45) et « S'exercer » (à 3 reprises, à la fin de chaque leçon, p. 37, p. 41, et p. 45). Concernant la numérotation des activités, précisons qu'elle reprend à 1 pour chaque leçon : elle va jusqu'à 8 pour la leçon 1, jusqu'à 12 pour la leçon 2 et jusqu'à 9 pour la leçon 3. Chaque numéro est doté d'une icône de la même couleur discrète, qui fixe ainsi le domaine d'activité : l'oreille quand il s'agit d'écouter (la compréhension orale), l'œil quand il s'agit de lire (la compréhension écrite), les lèvres (la production orale) et le stylo (la production écrite). Ajoutons que les mots PHONÉTIQUE et AIDE-MÉMOIRE figurent respectivement à 4 et 7 reprises, à l'appui des entraînements de prononciation ou de mémorisation lexicale.

Les consignes des différents exercices correspondent aux types d'activités que nous venons d'indiquer. Les questions demandent de reconnaître ou de répéter un mot ou un énoncé, de classer des items, d'identifier un intrus, de compléter un énoncé lacunaire ou d'apparier des occurrences. Précisons qu'un certain nombre d'occurrences écrites sont préalablement écoutées sur le CD et que la reconnaissance est une mise en correspondance des formes, sonore et graphique. Cette étape précède celle de l'exercice lacunaire où il s'agit de compléter des énoncés commencés. C'est le cas par exemple des exercices 2 et 3 de la leçon 2 (p. 38) dont les consignes sont les suivantes :

> **2.** Écoutez la demande de réservation et dites qui pose chaque question : l'employé ou Philippe ?
>
> 1. *Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ?*
> 2. *Vous voulez rester combien de temps ?*
>
> (...)
>
> **3.** Réécoutez le dialogue et complétez le mél de Philippe.

Salut Frank,

J'ai téléphoné à l'auberge de jeunesse pour faire la réservation, et c'est ok.

- Réservation pour ...nuits, à partir de ... .

- Chambre à ...lits, avec les ... et les ... à l'étage.

(...)

Le dernier exercice (8, p. 39) est un petit peu plus inventif tout en s'inscrivant encore dans un modèle d'apprentissage de l'imitation et de la répétition, c'est un jeu de rôle qui reste très guidé :

8. À deux, choisissez un des hôtels et jouez la scène. Vous arrivez à l'hôtel et vous parlez avec le/la réceptionniste. Les informations suivantes doivent apparaître :

- les dates / le nombre de jours ;

- le nombre de personnes ;

(...)

Poursuivant notre examen du dossier 2 d'*Alter ego niveau A1*, nous observons maintenant plus spécialement comment est conçue la série d'activités qui concernent le choix des prépositions spatiales (*devant, derrière*...) auxquelles nous associons les locutions adverbiales (*à droite, à gauche*). Rappelons que ce problème est complexe et que l'étude des prépositions implique que soient spécifiées des propriétés syntaxiques et des propriétés sémantiques. La question des prépositions spatiales nous a paru être un indicateur significatif et suffisant qui satisfait notre examen du manuel, dans la mesure où les prépositions, étant donné leur rôle fondamentalement relationnel dans les énoncés (xRy : *aller À la boulangerie*), nécessitent un apprentissage concomitant du lexique de base (les noms de lieux – *boulangerie*, ou les verbes du déplacement – *aller*) mais aussi celui des articles (notamment les articles contractés ou pas – *du café à la boulangerie*). Les prépositions sont présentes dans les trois leçons successives du dossier, par conséquent elles offrent effectivement une matière intéressante pour saisir la progression et le modèle implicite d'apprentissage de la méthode. Nous allons exposer le fruit de nos observations.

Il nous a semblé que, globalement, sur l'ensemble des trois leçons du dossier, l'apprentissage des prépositions spatiales et de leur combinaison avec un environnement

verbal ou nominal était dominé par une problématique d'enseignement lexical, plutôt que syntaxique. En d'autres termes, le dossier vise la reconnaissance des unités et d'une signification identifiée avant leur réemploi dans des énoncés similaires. La perspective est presque toujours onomasiologique et référentielle et conduit l'apprenant de l'image au mot. On ne compte pas moins de trois plans dessinés de villes (dont un qui représente Paris et ses monuments et jardins les plus célèbres, p. 37). Les domaines de compétence évoluent cependant. C'est ainsi que la leçon 1 est dominée par la langue et les moyens linguistiques propres à la localisation et aux lieux, la leçon 2 par l'échange verbal d'une information à demander ou donner sur un lieu, tandis que la leçon 3 est dominée par des objectifs à caractère culturel (les visites touristiques et les cartes postales écrites dans le but d'énoncer un choix de site préféré).

Nous reprenons les aspects principaux de la démarche d'enseignement observée.

Une conception référentialiste et lexicale de l'acquisition des prépositions spatiales

L'aide-mémoire des principales prépositions spatiales nous paraît être représentatif de ce que nous avons identifié comme une démarche référentialiste et lexicale (p. 35). Cet aide-mémoire qui comporte le titre *Localiser* renvoie à l'acte de discours qui permet de circonscrire le besoin langagier particulier que constitue la préposition spatiale. Cette dernière situe dans un espace donné la relation topologique entre un site quelconque qu'on qualifiera de « localisant » et une cible « à localiser ». En l'occurrence, le site et la cible sont dessinés. Le site est identique dans les neuf dessins : c'est une sorte de fenêtre simplifiée ou schématique, sous la forme de deux panneaux bruns quadrillés. Quant à la cible elle ressemble à un smiley souriant, elle est jaune et surtout, elle occupe par rapport au site des emplacements variables qui sont « décodés » par les prépositions qui figurent sous le dessin ; dans l'ordre, de gauche à droite : *devant, derrière, dans, sous, sur, à côté de, près de, loin de, en face de.* Les quatre dernières nécessitent que soit simultanément présentée la règle de l'article « contracté » : *en face du (théâtre)* vs *de la (banque)* vs *de l'(hôtel)*. Par ailleurs les dessins de localisation font apparaître le symbole ≠ par caractériser l'opposition de sens entre *devant* et *derrière*, *sous* et *sur*, *près de* et *loin de*. Cette dernière paire explique le besoin d'introduire des « locutions » prépositionnelles en même temps que les prépositions « simples ». Par ailleurs, la visée onomasiologique de l'aide-mémoire (du sens *montré* – dessiné – à la préposition

dénotative et, à ce stade, monosémique) explique l'absence d'autres prépositions fondamentales que le chapitre traitera ultérieurement : *à, de, en* et *par*.

La connaissance et le réemploi de ces prépositions passe par un usage étroitement contrôlé et des exercices d'écoute et de répétition, à objectif convergent c'est-à-dire où les réponses s'évaluent en juste ou faux, qu'il s'agisse d'observation ou d'application. À cet effet d'ailleurs sont proposés de nombreux exercices lacunaires de type « appariement » : un énoncé à trous est donné, il faut le compléter à l'aide de l'un des mots (noms ou prépositions) qui figurent dans une série fermée d'unités dont le nombre correspond exactement à celui des énoncés à compléter. C'est ainsi que l'exercice de localisation (n°3, p. 37) présente trois séries de cinq éléments chacune : i) les prépositions simples ou composées *en face de, à côté de, devant, sur* et *sous* ; ii) cinq énoncés ou syntagmes nominaux formés avec des noms de monuments parisiens et auxquels manquent la préposition ; iii) cinq petits dessins qui illustrent partiellement les monuments (par exemple, un angle du pied de la tour Eiffel). L'appariement terminé donne les résultats suivants :

a) *sous* la tour Eiffel.

b) Pique-nique *sur* le pont Neuf.

c) Betty est *à côté de* la Joconde, au Louvre.

d) Nous trois, *en face de* l'Arc de triomphe.

e) *Devant* la pyramide du Louvre.

La vraisemblance des énoncés averbaux est motivée par la consigne d'un personnage qui commente ses photos de vacances. Mais on remarquera surtout que l'appariement des prépositions n'irait pas de soi si la liste n'était pas « fermée » comme elle l'est (une seule réponse possible par énoncé). En effet, la seule préposition *devant* par exemple pourrait indifféremment compléter trois énoncés et non un seul. C'est par élimination que nous l'associons à *la pyramide du Louvre*. Mais *devant la tour Eiffel, devant le pont Neuf* ou *devant l'Arc de triomphe* étaient des réponses tout aussi possibles. Nous sommes ici devant les limites de l'exercice. En effet, étant donné ici la correspondance étroite des prépositions et des énoncés, étant donné aussi la référence centrale des images pour établir ces correspondances, le locuteur cherche une sorte d'exactitude dans l'opération de localisation qui n'est pas adaptée à l'usage des prépositions. Il suffit de considérer les trois prépositions concurrentes *devant, en face de* et *face à* pour percevoir

que la recherche de l'exactitude « topographique » est insuffisante, et même constitue un obstacle que la synonymie hors contexte met en lumière. L'une ou l'autre de ces trois prépositions « signifie » une relation frontale de la cible par rapport au site, et pourtant elles sélectionnent des suites bien différentes, dont on présente ci-dessous un échantillon :

- (au téléphone) *Paul est* en face de *moi, il vient d'arriver. Je vais te le passer*
- *Tu trouveras un marchand de journaux* devant *la gare*
- Face à *la recrudescence des maladies contagieuses, le gouvernement a augmenté le nombre de vaccinations obligatoires*

Nos exemples montrent que la suite régie par la préposition n'est pas obligatoirement un « nom de lieu », et d'autre part, que *devant* est commutable avec *face à* et *en face de*. L'inverse n'est pas toujours vrai : *?face à la gare.* Nous retenons de la discussion que ces différences sont subtiles et tolèreraient mal une évaluation trop sommaire ou trop normative. Pour conclure provisoirement sur ce point, nous dirons qu'il est discutable de commencer un chapitre sur « l'expression du lieu » par un décodage topographique trop étroit des prépositions dites « spatiales ».

Voyons maintenant comment le texte qui est donné à écouter (p. 34) compense à sa façon les carences que nous venons de repérer dans la conception en langue des prépositions. Le texte entendu se présente comme une interview conduite par un journaliste auprès des habitants d'un quartier imaginaire. Chaque personne interrogée doit donner son « endroit » préféré en le localisant. Ainsi, ces premiers échanges :

- *Pardon, messieurs, c'est pour le magazine* Cinémag. *Vous avez un endroit préféré dans votre quartier ?*
- *Oui, le café Au père tranquille ! C'est derrière le square de la Liberté, en face de l'hôtel Beauséjour.*
- *Bien ! Et vous, jeune homme ?*
- *Moi c'est une place ! C'est la place de la République, dans le centre-ville.*
- *(....)*

Nous observons que la localisation d'un café ou d'une place ne convoque pas les mêmes paramètres de site : le square et l'hôtel pour le café, la localisation vague ou générale du centre-ville pour la place. Il s'ensuit que la localisation du café est double :

derrière le square de la Liberté, en face de l'hôtel Beauséjour, tandis que celle de la place se fait à l'aide d'une seule indication, *dans le centre-ville*. Concernant les noms de lieux, on constate dans le même texte, au-delà du seul extrait, que les noms composés d'un nom commun et d'un nom propre sont fréquents. Les noms propres endossent leur fonction patronymique sous l'effet de la majuscule (square de *la Liberté*). Les noms désignent des commerces, des sites ou des monuments : *café, square, hôtel, église, théâtre, restaurant, bistrot, marché, école*. D'autres sont des noms de sites localisant qui sont utilisés dans les adresses postales : *square, place, rue*. Enfin, nous voudrions souligner, au début du texte, la mention d'un nom d'espace générique, *endroit*, qui est repris plus bas, pour finalement être remplacé par un autre, *lieu*. Les lieux du texte sont très classiques et pourraient tout aussi bien être ceux d'un quartier de très grande ville que d'un village, si l'on excepte la mention du théâtre. C'est l'indication que l'enseignement du vocabulaire procède par sous-thèmes extrêmement ordonnés.

Pour accompagner ces noms d'espace et ces prépositions, la leçon 1 du dossier 2 d'*Alter ego 1* (p. 35) complète par deux points de langue dont l'un demeure implicite. L'enseignement explicite concerne les articles sous la forme de deux encadrés, les articles indéfinis et définis, puis les articles contractés. Constituants obligatoires du groupe nominal, il est assez logique de les voir apparaître dans un chapitre initial qui est saturé de noms. Le fait de langue plus intéressant, mais fort discret, est l'alternance des deux présentatifs *c'est* et *il y a* dont le premier, contrairement au second, gouverne un nom défini : *c'est l'église Sainte-Marie, il y a une place*. On peut déplorer que le manuel signale la norme du pluriel *ce sont* dans le premier encadré (*ce sont les halles*). Quant au QCM qui suit, il n'est pas non plus très satisfaisant :

> On utilise les articles définis *un, une, des* pour une information :
>
> □ précise ; □ imprécise.
>
> On utilise les articles définis *le, la, l', les* pour une information :
>
> □ précise ; □ imprécise.

On peut se demander si des savoirs sur la langue exposés de façon aussi rudimentaire sont utiles. Notre point de vue sur ce cas précis des articles et de la différence entre les indéfinis et les définis est qu'il vaudrait s'en dispenser et réserver au texte le problème de la gestion de l'information qui va de pair avec le choix de l'article (du plus connu et défini au moins connu). On aurait pu également souligner la combinaison des

déterminants avec les présentatifs, encore que cela ne soit pas sans risque (nous soulignons les articles) :

- *Dans ce quartier il y a* un *petit square très calme que j'apprécie beaucoup*
- *C'est dans ce quartier qu'il y a* le *théâtre*
- *Ce bâtiment que tu vois là-bas, c'est le théâtre*
- *Voilà le théâtre*

Évitant les énoncés complexes et, comme ici, les constructions clivées, le manuel a préféré simplifier la présentation des articles et la réduire à une opposition schématique.

Le point de langue de la leçon 2 (p. 41) est assez comparable dans sa conception à celui que nous venons de voir sur les prépositions spatiales. Le thème en est cette fois l'indication d'itinéraire. On trouve dans ces conditions un petit encadré dans lequel figurent cinq icônes de directions dont seul le premier est verbalisé dans une légende : *tourner à droite.* Pour figurer ce déplacement, on voit une image de virage à droite assez proche des panneaux routiers. Les autres images sont données sans légendes mais sont très faciles et constituent la base des exercices d'accompagnement : *tourner à gauche* (3), *aller tout droit* (5). Deux dessins sont différents. Ils représentent une route et ils indiquent par une petite flèche l'itinéraire concerné. Ce ne sont plus seulement les prépositions qui sont sollicitées mais les verbes de déplacement, *prendre la route* et *traverser le pont*, dans leur construction directe. Ce changement de catégorie est par ailleurs clairement signifié par la conjugaison au présent de l'indicatif des verbes *prendre* et *descendre* qui sont à côté de l'encadré sur les itinéraires. Nous observons cependant que les verbes choisis le sont dans une conception traditionnelle de la morphologie verbale. L'ouvrage fait conjuguer deux « verbes du troisième groupe qui se terminent par –dre » sans aucune mention de « l'exception » que constitue *prendre* si l'on considère l'engendrement de la 6^{e} personne qui ne permet pas de retrouver la forme écrite de la 3^{e}, contrairement à *entendre* qui est « régulier ». Pour mémoire et sans nous y attarder, rappelons les formes et le -d- sonore de *entendent* :

- *enten**d**ent* → *entend*
- *pre**nn**ent* ≠ *prend*

La dominante lexicale et un apprentissage qui s'appuie sur la mémoire, elle-même entraînée par les exercices, ne sont pas moins frappants que dans la leçon précédente.

Plusieurs faits illustrent cette dominante. Par exemple, le traitement des suites du verbe *prendre* : *prendre la rue qui descend* ou *prendre le bus* sont traités séparément, alors qu'on aurait pu espérer qu'une observation les rapproche et pose le principe d'un verbe très fréquent qui devient *support* de locutions verbales. L'entraînement à la conjugaison fait l'objet de l'exercice 4 (p. 41).

Une autre illustration est apportée de la dominante lexicale du chapitre par l'exercice 1 (p. 41) qui demande de remettre un dialogue – entre le réceptionniste et le client – dans l'ordre des répliques. Or, les indices sont tous lexicaux : à une question sur *les chiens* (acceptés ou non dans l'hôtel) correspond une réponse sur *les petits chiens* (les seuls tolérés). Pour apparier correctement la question à la réponse, il suffit de voir le nom *chiens* au pluriel dans les deux énoncés. Il en va de même pour le nom *gare* et pour le nom *personne*. Deux appariements échappent partiellement à la reprise lexicale stricte : *prix* et *26 €*, *salle de bains* et *douche*.

La leçon 3 du même dossier 2 appelle « Point langue » quelque chose qui s'apparente plutôt à un « fait de discours » puisqu'il s'agit des formules d'adresse et de clôture du genre épistolaire, *chers amis, coucou, amicalement*. Sur la même page (p. 43), un autre « Point langue » présente les « adjectifs démonstratifs pour désigner quelque chose », principalement à des fins orthographiques (*ce pays, cet hôtel, cette plage, ces paysages, ces montagnes*).

Dans une deuxième partie intitulée « Indiquer la provenance, la destination » (p. 44-45), la leçon 3 consacre l'encadré du « Point langue » aux « prépositions pour indiquer le pays de provenance, de destination ». Figurent des noms de pays classés en deux colonnes qu'il s'agit de faire précéder de la préposition qui convient, étant donné la précision suivante : « Pour indiquer le pays de provenance, on utilise *de, d', du, des* ». Les pays de provenance possible sont donnés sans article et précédés de l'énoncé *La lettre vient* sans la préposition : *Portugal, Espagne, Équateur, Pologne, Pays-Bas*. De même, pour la colonne des destinations : « Pour indiquer le pays de destination, on utilise *en, au, aux* », l'énoncé est *La lettre est adressée* et les pays sont également donnés sans leur article : *Japon, Angleterre, Iran, Tunisie, Philippines*. Le résultat de ce point de langue est donc présenté comme celui d'un exercice, ce que nous récapitulons dans le tableau suivant en apportant les réponses attendues :

La lettre provient	*La lettre est adressée*
- *du* Portugal	- *au* Japon
- *d'*Espagne	- *en* Angleterre
- *d'*Équateur	- *en* Iran
- *de* Pologne	- *en* Tunisie
- *des* Pays-Bas	- *aux* Philippines

Quand l'article est contracté, il est maintenu (*du* Portugal, *des* Pays-Bas ; *au* Japon, *aux* Philippines) ; quand il est élidé, il disparaît et l'élision se fait sur la préposition pour *de* (*d'*Espagne) ou devient *en* pour la préposition *à* (*en* Angleterre et non pas, comme ce serait le cas en italien – *alla* –, **à l'Angleterre*). De même quand l'article est autonome (**de la Pologne*), il disparaît (*de Pologne, en Pologne*). Ces réglages sont extrêmement délicats (peu compréhensibles et difficiles à mémoriser) et l'on peut s'étonner de la forme qu'ils prennent ici et qu'ils soient aussi précoces. À titre de comparaison, on se reportera aux pages que lui consacre S. Moirand (1979 : 149-150) dans une perspective active de « construction » par l'apprenant des réglages du microsystème, sur la base des observations qu'il est conduit à faire ; ou bien au chapitre de *La grammaire des premiers temps, Volume 1* (2009) qui ne consacre pas moins de 33 pages (119-152) à l'ensemble des déterminants du français, soit la totalité de son chapitre 4.

Un dernier exercice de la leçon 3, l'exercice 4 p. 45, combine la préposition de provenance à celle de destination. La consigne porte sur le déplacement d'avions qu'il faut formuler à partir des noms de pays, en s'appuyant sur l'exemple donné en modèle : *l'avion vient d'Italie et va en France.*

Les autres réponses de l'exercice sont les suivantes :

- L'avion vient *du* Japon et va *en* Grèce.
- L'avion vient *d'*Allemagne et va *au* Brésil.
- L'avion vient *de* France et va *en* Écosse.
- L'avion va *en* Iran et va *aux* États-Unis.
- L'avion vient *des* Philippines et va *au* Portugal.

On le voit, l'entraînement vaut principalement pour les règles de contraction de l'article.

Quel bilan partiel peut-on dresser de cet aperçu sur la conception des points de langue dans ce dossier d'*Alter ego*?

D’une certaine façon, on pourrait dire que le chapitre se calque sur les procédures observées lors des premières acquisitions, et renforce le stade initial des acquisitions qui sont d’abord lexicales. Ainsi que le rappelle D. Véronique (dir., 2009 : 77), dans le chapitre 3 consacré au nom, “Du nom au syntagme nominal”:

> *Comme lors de l’acquisition du langage, l’apprenant, à ses débuts, combine les différents éléments du vocabulaire de base qu’il possède afin d’accroître ses possibilités d’expression. Le processus de création lexicale qui consiste à combiner deux noms pour référer à une entité différente parce que plus transparent que d’autres procédés morphologiques est largement utilisé dans les premiers moments de l’apprentissage. La composition lexicale prend pour objet essentiellement les noms (…).*

Le dossier 2 *d’Alter ego 1*, nous l’avons vu, vise surtout à constituer un stock lexical qui est principalement constitué de noms, les noms de pays et les noms locatifs de toute nature (*rue, hôtel*). Les verbes sont en nombre réduit et les prépositions sont introduites pour leur dénotation spatiale (*devant, sur*...) et comme des outils régissant le nom qui suit (*du Japon, au Japon*). La préposition n’est pas à ce stade analysée comme un terme relationnel qui unit le verbe au nom (*aller au Japon*), mais comme tête du groupe prépositionnel et sélectionnant – lexicalement – le syntagme nominal régi. Quant aux verbes *aller* et *venir* ils sont strictement envisagés dans leur sens de verbes de déplacement dont la polarité géographique est limitée aux noms de pays (*aller au Japon* et *venir du Japon*) ; mais la diversité des constructions et leur usage en tant qu’auxiliaires sont évités : *aller quelque part, aller ailleurs, aller manger, venir de manger*.

Ce travail (p. 37) réinvestit les constructions verbales apprises pour les objectifs fonctionnels suivants : nommer un lieu (« choisir son lieu préféré en utilisant le déterminant qui convient »), le localiser en utilisant des prépositions et expliquer pourquoi ce lieu est le préféré (donner une explication). Ce travail est un premier bilan sur l'utilisation des prépositions, les déterminants et les objectifs communicationnels précédemment cités.

Dans l'exercice 2 (p. 37), les apprenants doivent observer le plan de Paris et dire ce qu'ils voient (un musée, un bois, une basilique,..). Ensuite, on leur demande d’identifier certains lieux dans ce plan à partir d'une légende.

Ces deux exercices allient les notions culturelles aux objectifs communicationnels. Les apprenants doivent reconnaître un lieu selon des catégories (alimentation, culture, autre) et le localiser à partir d'un plan en utilisant des prépositions de lieu (*près de, en face de, derrière, sur, sous*).

Le deuxième exercice de ce bilan (p. 37) dont le titre est *Localiser* porte sur un exercice où un personnage dénommé Alice commente ses photos de vacances ; il est attendu des apprenants qu'ils complètent les commentaires avec l'expression correcte. Pour ce faire, ils doivent observer les dessins proposés et choisir dans la liste suivante: *en face, à côté de, devant,..* À y regarder de plus près, l'exercice est très difficile pour les deux raisons suivantes : i) les dessins sont minuscules ; ii) les prépositions composées dépendent strictement, en théorie, de la localisation de la cible (le personnage) par rapport au site localisant. Or, la position de la cible est dans certains cas presque indécidables.

Au vu du contenu de ces deux leçons, nous pouvons faire les observations sur la méthode *Alter Ego*:

- Les points de langue traités le sont très d'une manière très rudimentaire, dans une optique souvent référentielle où il faut « traduire » l'image donnée en un mot, y compris une préposition.
- L'autonomie des apprenants dans ces conditions est assez faible.
- Les consignes ne sont pas suffisamment renouvelées ni précises.
- Les thématiques choisies sont dépendants des objectifs communicationnels et soumises aux actes de parole planifiés par le CECRL.
- Les dispositifs d'évaluation et d'auto-évaluation se présentent souvent sous la forme d'un QCM, passible d'une correction en juste ou faux.
- Le CD constitue un support supplémentaire très important, il permet aux apprenants de travailler la prononciation (phonétique) et la compréhension orale.
- Les quatre compétences travaillées sont « divisées » selon des frontières quelque peu rigides. On pourrait par exemple concevoir davantage d'exercices qui aillent de l'oral à l'écrit.

3.2.3 Activités de langue: les constructions verbales et les prépositions spatiales dans un ouvrage de grammaire (FLE, Niveau débutants). La série de La grammaire des premiers temps

La série des manuels de *La grammaire des premiers temps* offre un échantillon d'exercices portant sur la langue qui nous ont paru intéressants à examiner. Voici tout d'abord les manuels que nous avons consultés ; nous en donnons le titre, les auteurs et l'année de publication pour le volume consulté. Rappelons que tous sont accompagnés d'un CD-MP3 et qu'ils sont publiés à Grenoble, aux Presses Universitaires de Grenoble (dans la collection FLE-PUG) :

- *La grammaire des premiers temps, A1-A2, Volume 1,* Dominique Abry & Marie-Laure Chalaron, 2003.
- *La grammaire des premiers temps, A2-B1, Volume 2,* Dominique Abry & Marie-Laure Chalaron, 2003.
- *La grammaire des tout premiers temps, A1, Comprendre et pratiquer,* Marie-Laure Chalaron & Roselyne Rœsch, 2013[2].
- *La grammaire des premiers temps, A1-A2*, Dominique Abry & Marie-Laure Chalaron, 2014.
- *La grammaire des premiers temps, B1-B2*, Dominique Abry & Marie-Laure Chalaron.

Notre attention a été retenue par plusieurs aspects qui caractérisent ces différents chapitres sur « L'expression du lieu ». Ces points que nous évoquerons successivement sont respectivement : i) l'emploi de *où* comme morphème interrogatif ; ii) l'importance précoce et la difficulté des prépositions, spécifiquement locatives ou non (*à, en, dans*) ; iii) la variation des registres et la mention des expressions figurées (*être dans la lune*). Nous conclurons nos observations par des remarques d'ordre didactique qui soulèveront tour à tour la question des ressources lexicales, des types d'exercices ou d'activités, pour enfin interroger la nature et la place du métalangage grammatical dans ces exercices.

Chaque notion grammaticale est abordée à travers un support textuel que les apprenants observent et repèrent les différentes marques du lieu, ensuite une dictée contenant la notion proposée leur est proposée.

Après observation du texte support, lors de l'échange entre les apprenants et l'enseignants, toutes les marqués de lieu sont repérées dont les deux premières sont soulignées par l'enseignant dans le texte support (sur quel et En).

Ce travail de repérage est suivi d'une dictée (non fournie dans le manuel) dans laquelle les apprenants doivent écrire en orthographiant correctement les marques de lieu étudiées. Il serait intéresser que cette dictée puisse mettre en évidence la différence entre où et ou.

3.2.3.1 Le morphème interrogatif où *et l'importance des prépositions (*à, de, en, par, etc.)

Voyons tout d'abord comment est traité *où* comme morphème interrogatif. *La grammaire des tout premiers temps* (2013) en fait le titre de son chapitre : *Où ?* (p. 96) et illustre la question par le dessin humoristique d'un grand parking devant lequel une voix s'interroge : *Elle est où ma voiture ?* Autrement dit, le manuel pose dès son ouverture un usage courant et simple de l'emploi interrogatif *où* et le titre et la réplique humoristique suffisent à énoncer le thème du chapitre.

Avant d'entamer l'analyser de la leçon 10 portant sur l'expression du lieu, il convient de présenter ce manuel utile pour l'étudiant et l'enseignant comme l'expriment ses auteures:

Cette activité est suivie d'une observation d'un tableau mettant en relief les différentes constructions verbales et prépositionnelles :

Verbe + En / A : Aller en France / Arriver à Paris

Verbe+ de : Arriver de France / Décoller de Paris

Verbe + Par : Passer par la France / Passer par Paris

Verbe : Quitter la France / Survoler Paris.

Après ces constructions verbales illustrées d'exemples, les apprenants ont manipulé les constructions verbales et prépositionnelles à travers deux exercices d'application :

Dans le premier exercice, il leur a été demandé de compléter un dialogue entre deux journalistes avec les prépositions qui conviennent (Tu arrives. De Paris / Tu pars de../ Tu passes par où ?

Dans le deuxième exercice, il leur a été demandé de compléter un programme de voyage avec des noms de villes ou de pays (Nous partons.....le 10. Nous survolerons..... ;

Le deuxième pronom, y, est abordé à travers un support texte dont l'entrée thématique est : à la boulangerie / dans la boulangerie.

Après l'observation de ce texte, les apprenants doivent trouver ce que remplace le pronom y dans des phrases.

Nous déplorons qu'aucun exercice ne leur soit proposé, d'autant plus que l'utilisation du pronom y par un non natif de la langue française n'est pas sans difficultés.

Dans l'activité suivante, les adverbes de lieu sont abordés à partir d'un court texte dont le titre est Décor.

Dans ce texte, les deux premiers indices de lieu sont soulignés (dans et au fond), les autres doivent être trouvés par les apprenants.

Pour réinvestir les notions grammaticales apprises, deux exercices dont l'entrée thématique est Rendez-vous devant... (avec des exemples : devant la statue de la liberté, devant la grille du zoo, devant l'hôtel de police.)sont proposés aux apprenants :

Dans le premier exercice, il est proposé aux apprenants de se souvenir et d'imaginer des lieux de rendez-vous en utilisant les constructions verbales et les prépositions qui conviennent, par exemple :

Rendez-vous au coin de...

Je te trouve sous le..

On se donne rendez-vous près de..

A demain 5 heures..

Je t'attendrai chez....

Rendez-vous sur le bord de...

Le deuxième exercice porte sur l'expression de la localisation (à l'intérieur de, à l'extérieur de.. à droite de.)

Ces deux exercices sont suivis de trois autres exercices favorisant le réinvestissement des notions apprises et la créativité. On est en présence du bilan (entraînement)

Dans la première activité du bilan, des expressions imagées sont proposées aux apprenants qui doivent trouver leurs sens (Être dans la lune, Être dans les nuages, Ne

pas être dans son assiette..)

Le deuxième exercice porte sur l'expression écrite : les apprenants doivent composer des textes courts en utilisant prépositions de lieu comme dans les exemples qui leur sont donnés :

Ordre	Ordre
Les Clés dans les serrures	Les oiseaux dans leurs nids
Les pieds dans les chaussures	Et les points sur les «i»
Souvenirs	Mélancolie
Des mots dans la mémoire	Des larmes au coin des yeux
Des photos dans un tiroir	Face à face moi et moi

Cet exercice permet aux apprenants des textes courts en utilisant des expressions de lieu (entraînement) en mettant à contribution leur imagination.

Nous pensons que ce genre d'exercices (imaginer un texte très court) est adapté aux apprenants du niveau débutant.

La quatrième activité est un exercice d'application sur le pronom relatif où : à partir d'un texte sur le thème du souvenir (promenade souvenir à travers une ville), les apprenants doivent observer et identifier la construction verbale, par exemple : Voilà le quartier où j'ai vécu toute mon enfance / Voilà la clinique où je suis né.

Ce travail de bilan permettra à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont compris la construction verbale exprimant le lieu avec où avant de terminer son bilan par un travail d'expression écrite.

Ainsi, dans la dernière activité de cette leçon, il a été demandé aux apprenants d'imaginer une autre promenade souvenir à travers les pièces d'une maison, dans un jardin, dans une ville ou dans un village, au bord de la mer. Dans leurs textes, les étudiants doivent choisir un personnage de roman et lui faire parler.

Cet exercice en expression écrite permettra aux apprenants de répondre à l'objectif fonctionnel se souvenir d'un lieu et d'utiliser les constructions grammaticales permettant d'atteindre cet objectif : la ville où j'ai fait études / La maison dans laquelle je suis né.

L'analyse de cette leçon 10 de ce manuel nous permet de faire les observations suivantes :

1. Les notions grammaticales abordées sont ciblées de manière précise et les exercices proposés sont simples et permettent aux apprenants de s'entraîner en manipulant chacune d'elles.

2. La leçon est composée de trois parties : observation, analyse et manipulation.

Les objectifs fonctionnels sont relégués au second plan par rapport aux notions grammaticales.

3. A la différence du manuel Alter Ego, l'orthographe et l'écriture ne sont pas abordées. Pourtant, ces aspects de la langue sont d'une importance capitale pour le niveau débutant.

4. Cette leçon est conçue pour apprendre aux apprenants des notions grammaticales sans lien évident avec les objectifs fonctionnels et aucune fiche de vocabulaire n'est proposée aux apprenants.

5. Au vu de ces observations, nous pensons que le manuel Alter Ego est mieux à même de donner aux apprenants de meilleures méthodes pour apprendre : l'approche thématique est étroitement liée aux objectifs fonctionnels et aux constructions verbales. En outre, les exercices sont nombreux et diversifiés et l'orthographe, le lexique et l'écriture sont intégrés judicieusement dans les leçons.

1) Où habitez-vous? Où vivez-vous?

Sur quel continent? En Asie? En Afrique? En Amérique? En Océanie? En Océanie?

Dans quel pays? En Allemagne? En France?, En Suisse? En Suède? Au Japon? Au Tchad?

Dans quelle région? Dans le Nord? dans le Sud? dans l'Est? dans l'Ouest?, dans le Sud-Ouest?

Dans le Sud-est?

A la Campagne? Dans une ville? Dans un village?

Dans une grande ville? Dans une petite ville? Dans une ville moyenne?

En ville? En banlieue? Dans la banlieue parisienne?

Au centre-ville? Dans les quartiers périphériques?

Dans quel quartier? Le quartier de la gare? Le quartier de la poste? Le quartier du musée?

Le Quartier de l'hôpital?

Dans quelle rue? Sur quelle place?

A quel étage? Au rez-de-chaussée? Au premier étage?

Au deuxième étage? Au dernier étage?

A droite? A gauche?

Cet exercice est tiré de la *Grammaire des tout premiers temps* de Marie-Laure Chalaron et Roselyne Roesch

Des informations, des explications

Emploi

« Où » interroge sur le lieu, la situation. Il est ou non précédé d'une préposition.

Tu es où ? A la gare ? dans le train ?

Tu reviens d'où ? d'une réunion ? d'un dîner ?

Tu passes par où ? par ici ou par là

Jusqu'où vous m'accompagnez ? jusqu'à l'arrêt du bus ?

Complétez avec « où », « d'où » ou « par où »

Vous partez …… cette année ?

On part en Italie ?

……, en Italie ?

Dans le sud, à Bari.

Vous partez …….. ? De Paris ?

Non, de Lyon. Mais le Vol n'est pas direct.

Vous passez …….. ?

Par Rome.

Complétez avec « où », « d'où » ou « par où »

……...s'est échappé le prisonnier ?

De l'infirmerie de la prison centrale.

Il est passé …… ?

Par la porte principale.

On l'a retrouvé dans un bar.

……. ?

En face de la prison.

Aller à, arriver de + noms géographiques

Les verbes indiquant un déplacement (aller, venir, passer), une situation (être, séjourner, habiter) sont le plus souvent suivis d'une préposition (à, de, par) qui précède le nom du lieu.

Verbes + préposition + nom

A, au, aux, en

Idée de destination, d'éloignement :

Aller à …/ retourner à…/ (re)partir à …/ émigrer à …

Idée de point d'arrivée :

(re)venir à …/ arriver à …/ atterrir à … / faire escale à … / s'arrêter à …

Idée de séjour, de résidence … :

Séjourner à …/ être à …/ habiter à …/ vivre à …/ rester à…

De, d', du

Idée de point de départ :

Repartir de …/ décoller de…

Idée de provenance :

Arriver de …/ (revenir) de

Par

Idée de passage, de traversée :

(Repasser) par…

Verbes non suivis d'une préposition : *Traverser*, *parcourir*, *quitter*…

Traverser	le Chili	la Chine	l'Inde	les Etats-Unis	Cuba	Dakar
Aller	au Chili	en Chine	en Inde	aux Etats-Unis	à Cuba	à Dakar
Partir	du Chili	de Chine	d'Inde	des Etats-Unis	de Cuba	de Dakar
Passer	par le Chili	par la Chine	par l'Inde	par les Etats-Unis	par Cuba	par Dakar

2) Dictée:

Je vis en Allemagne depuis 20 ans mais je passe mes vacances en France. Je suis allé deux fois aux Etats-Unis. L'année prochaine je compte aller au Japon et en Chine.

3. Observez la construction des verbes suivants :

Verbe + à / en :

Aller en Libye, arriver à Lyon, atterrir au Japon, Vivre en Pologne, émigrer aux Etats-Unis,

Faire un tour….	Revenir...
Faire étape…	Repartir...
Faire un séjour.....	S'arrêter....
Rester...	Retourner...

Verbe+ de:

Arriver de Libye	Partir d'Egypte
Décoller de Tunis	Sortir des Emirats Arabes Unis

Verbe + Par:

Passer par Lyon

Passer par la Libye

Passer par la Pologne

Passer par les Etats Unis

Verbe + COD :

Quitter Lyon / La France

Survoler la Libye

Traverser la Pologne

Survoler / traverser les Etas Unis

4. Complétez ce dialogue par les prépositions qui conviennent :

Tu arrives ou tu pars?

Je reviens....Tunis et repars après-demain.....Canada.

Tu pars....Paris?

Non, je pars....Canada?

Tu reviens quand....Paris?

Je serai de retour.....Paris à la fin du mois.

3.2.3.2 La question des registres

M.-L. Chalaron & R. Rœsch 2013 : 96

Les constructions avec un pronom simplifient l'observation du système :

Plus usuel ←		→ Plus formel
Elle est où	Où est-ce qu'elle est	Où est-elle
Il va où	Où est-ce qu'il va	Où va-t-il
Vous passez par où	Par où est-ce que vous passez	Par où passez-vous
Ils viennent d'où	D'où est-ce qu'ils viennent	D'où viennent-ils
Elle nous attend où	Où est-ce qu'elle nous attend	Où nous attend-elle

Avec un groupe nominal

Plus usuel ←		→ Plus formel
Le train s'arrête où	Où est-ce que le train s'arrête	Où le train s'arrête-t-il
Ce bus vient d'où	D'où est-ce que le bus vient	D'où le bus vient-il
Le taxi passe par où	Par où est-ce que le bus passe	
La voiture est garée où	Où est-ce que la voiture est garée	

Ces tableaux empruntés à la *Grammaire des tout premiers temps*, p. 102-103, rappellent deux points essentiels, d'une part la structuration régulière du microsystème (par le biais de l'engendrement quasi-structural d'une colonne à l'autre), et d'autre part situe le registre comme un gradient et non pas comme une norme rigide. Chaque locuteur peut tour à tour emprunté une formule usuelle, standard à l'oral, ou une formule plus formelle, qui n'est pas « absente » à l'oral mais qui est moins fréquente que la première.

3.2.3.3 Bilan sur les activités à dominante « langue »

Les activités à dominante « langue » quand elles s'appuient sur l'observation des structures et se présentent comme des « petits problèmes » à résoudre nous paraissent préférables dans la mesure où elle suscitent un recul et une distance de bon aloi pour comprendre non seulement le système, ses règles combinatoires mais également ses très nombreuses variations et évolutions.

Les manuels de la série *Grammaire des premiers temps* enregistrent ces variations d'une façon souple et peu normative, autorisant que les exercices donnent lieu à des pratiques d'entraînement oral et, aussi, à des jeux de rôles où l'improvisation et la

communication interactive prennent toute leur place.

3.3 Propositions d'activités : activités d'écriture guidées (écrits d'apprentissage) et activités grammaticales décrochées

Nous aimerions pour terminer esquisser les bases d'une trame d'exercices et d'activités langagières qui ait pour objet d'aider les apprenants de niveau débutant-intermédiaire à mieux maîtriser, linguistiquement et langagièrement, l'expression du lieu. Précisons que, conformément à la perspective de notre travail, nous ne retenons que les compétences liées à l'écrit. L'oral n'intervient qu'au titre de l'écoute et de la compréhension d'un document sonore ou audio-visuel. Dans le but d'élaborer cette trame d'apprentissage, nous aborderons ci-dessous la question des documents supports, puis celle des unités de la langue qui entrent fondamentalement dans l'expression du lieu. Nous aurons essayé préalablement de représenter, très schématiquement, les structures-types et les notions-clés caractérisant une verbalisation locative élémentaire en français.

Nous nous fondons dans cette partie sur un document de travail, non publié, que nous a communiqué notre directrice de thèse, Madame C. Masseron. Le document, très synthétique et daté de 2017 pour sa dernière mise à jour, classe en trois familles les activités d'apprentissage que l'on peut élaborer dans le but de renforcer les savoir faire scripturaux et de développer les acquisitions langagières portant sur une objet, une unité ou une classe de mots. Le titre de ce document en explicite le contenu : « Didactique du français : classement sommaire d'activités langagières. Unités, domaines d'analyse, ordre des variations et réglages, nature des contraintes, interprétation des erreurs ». Ce document nous sert ici de cadre méthodologique pour sérier les activités d'apprentissage et en identifier les objectifs et les démarches.

Actualisé et centré sur les activités langagières, le document complète utilement un article déjà ancien sur « la progression grammaticale » (Masseron, 1995) et qui consacrait déjà une part non négligeable aux développements de la grammaire de texte et à son articulation avec « la grammaire de phrase ».

Dans son propos liminaire, le document cité rappelle des « oppositions implicites, pôles identifiables ou tensions ». La première est celle des faits de langue et des faits de discours ; la seconde est intitulée *forme-sens* de l'unité de langue ; la troisième rappelle les deux pôles de l'oral et de l'écrit qu'il convient de croiser avec l'opposition des productions *spontanées* vs les productions *élaborées* ou académiques déterminant des *genres discursifs* (Adam 1990) ; la quatrième opposition rappelle que la didactique du français s'appuie sur la dichotomie qui distingue la lecture (la réception des textes, leur compréhension et leur interprétation) et l'écriture (l'apprentissage de la production écrite) ; enfin une dernière opposition, qui n'est pas sans rappeler les genres de discours, caractérise deux grandes familles de « types de texte » : ceux qui sont *à dominante référentielle* (le type narratif ou descriptif) ou *notionnelle* (les types informatif et argumentatif). Ces grandes oppositions, qui ne sont pas développées, constituent une sorte d'aide-mémoire pour caractériser une activité didactique (par exemple celles que l'on trouve dans les manuels) ou pour en élaborer soi-même.

Suivent trois familles d'activités qui sont adaptées à des pratiques et à des objectifs identifiés. On reconnaîtra les niveau de structuration d'un texte, dont les unités ne sont pas les mêmes et qui donnent lieu par conséquent à des entraînements distincts.

Les activités langagières d'invention, qualifiées de libres et ouvertes, correspondent à la consigne d'écriture des textes de notre recueil. Une consigne « thématique » est donnée (dans notre cas, le compte rendu de la visite de Derna), à laquelle l'étudiant répond au cours d'un travail d'écriture qui est pour lui complexe. En l'occurrence, le terme d'invention ne signifie pas que l'apprenant laisse libre cours à son imagination. La remémoration d'une expérience vécue, en l'occurrence la visite de Derna, entre tout à fait dans cette première famille d'activités d'invention. L'invention se rapporte à la conception du texte et à sa mise en forme rédactionnelle. Il est important que l'activité demandée soit assortie d'une consigne motivante qui aide l'apprenant à se représenter une intention communicationnelle à laquelle il adhère (faire part d'une expérience de découverte culturelle). Les productions verbales de cette première catégorie peuvent bien sûr être orales. C'est ainsi qu'un compte rendu de visite peut être destiné à des étudiants qui n'auraient pas participé à la visite en question ; le compte rendu prend

alors la forme d'un exposé oral (préparé, ce qui suppose l'aide d'un écrit préalable « non rédigé », comme une prise de notes).

Les activités langagières contraintes, dirigées ou plus fermées sont des productions d'apprentissage (écrites ou orales), au sens où elles fixent un objectif d'apprentissage en même temps qu'elles explicitent dans la consigne le matériau langagier qu'il convient de travailler. Les activités elles-mêmes peuvent prendre la forme d'une imitation, d'une liste à compléter ou à classer, etc. On peut déclencher une écriture d'invention à partir d'un support donné, qu'il soit un texte, une image, un plan, etc. De même que pour les productions ouvertes, les activités langagières contraintes peuvent se concevoir à l'oral. Par exemple, les jeux de rôle couramment pratiqués en didactique du français langue étrangère peuvent donner lieu à des consignes d'improvisation orale en situation. On peut également s'inspirer du *Jeu de Babel* de F. Flahaut (1984) pour donner aux apprenants un éventail (écrit) de répliques conversationnelles et un choix de « petits mots », à partir desquels ils contextualisent oralement un dialogue fictif.

Enfin, les *activités langagières dites décrochées* concernent les questions de langue et le travail langagier et métalangagier (« grammatical ») sur les unités, constructions et variations identifiées. Les objets d'étude, en rapport avec le programme de l'enseignement, sont très variés : les catégories grammaticales, les structures fondamentales, certaines transformations, les relations d'ordre des unités, etc. Toute question qui présente une difficulté et dont on pense qu'elle est importante mérite d'être travaillée spécifiquement, sous la forme, là encore, d'un entraînement oral, puis par écrit à travers des exercices types ou des situations problèmes. L'enjeu est de construire par étapes la grammaire des microsystèmes du français, d'habituer peu à peu les apprenants à la « grammaire de la langue étrangère », c'est-à-dire de faire qu'ils mémorisent et utilisent des tours avec lesquels ils ne sont pas spontanément familiers et qu'ils se les approprient.

Un extrait du document de travail (Masseron, 2017) synthétisera ce que nous venons d'indiquer et justifiera pour une part les propositions que nous esquissons ensuite. Voici cet extrait, qui reprend les familles d'activités évoquées précédemment :

- Activités grammaticales décrochées : microsystèmes et paradigmes d'unités identifiées
  1. Catégorie grammaticale, objet et domaine de l'étude

2. Structure fondamentale et inventaire des structures types
3. Propriétés testées (commutation d'unités) et fonctions
4. Relations d'ordre (par exemple, SV ou VS)
5. Activité organisée selon trois temps : i) observations et manipulations ; ii) structuration ; iii) application et transfert
6. Variations et réglages

   Les activités de cette rubrique s'inscrivent dans la tradition distributionnelle et structuraliste de la linguistique et sont des variantes des tests (combinables) de commutation, déplacement, effacement et expansion (ajout). Les transformations contrôlées d'énoncés relèvent de cette famille d'activités.

- Activités langagières (libres, ouvertes, à évaluation divergente)
  Invention, improvisation, jeux de rôle, échange, débat et interactions, genres de discours (portrait, paysage, rappel de lecture, fiction, souvenir de peur, récit de voyage, compte rendu de visite, point de vue argumenté).

- Activités langagières dirigées (contraintes, fermées)
  Imitation, transposition, insertion d'une séquence manquante, puzzle, trame rédactionnelle ou amorce, vocabulaire contraint (liste donnée d'unités lexicales)

- Activités métalangagières (ou épilangagières)
  Relevé d'unités, segmentation, description ou analyse d'un phénomène, explication, glose, paraphrase, définition, comparaison, commentaire.

Suit un tableau qui met en correspondance les familles d'activités et les compétences développées. Nous le reproduisons ci-dessous, signalant par le signe + le croisement le plus adéquat de l'activité et de la compétence requise :

Activités / Compétences	Activités grammaticales décrochées	Activités langagières (ouvertes, libres)	Activités langagières dirigées (contraintes, fermées)	Activités métalangagières (épilangagières)
Compétence communicative		+++	++	
Compétence linguistique	+++	+	+	+++
Compétence de lecture		+	+++	
Compétence scripturale et rédactionnelle		+++		

Activités langagières et compétences correspondantes (d'après un document de travail non publié, Masseron 2017)

Notre trame d'activités emprunte par ailleurs au matériel existant et aux propositions que nous avons relevées chez les auteures citées plus haut (Moirand 1979 ; [Reichler-]Béguelin *et alii* 1990 ; Péry-Woodley 1993).

*3.3.1 Les documents supports d'une trame d'activités sur l'expression du lieu dans deux manuels de méthodologie (***Alter ego 1** *et* **Champion 1***) : des images aux écrits*

Les premiers documents qui viennent à l'idée pour illustrer directement l'idée d'un lieu sont les représentations iconiques (dessins, tableaux, photographies), les plans et les cartes. De tels documents présentent la particularité d'être des images avant d'être des objets langagiers ou, s'ils le sont, c'est par le canal des noms propres, en l'occurrence des toponymes (*le Louvre*), des noms communs qui désignent un lieu (*un musée*) et des expressions mixtes (*le musée du Louvre*, *rue Saint-Victor*). Il suffit de feuilleter méthodiquement les manuels en usage, et notamment ceux que nous utilisons pour notre travail, avec l'objectif d'y recenser les documents et les faits de langue se rapportant aux lieux, pour trouver matière et constater que bon nombre de documents, photos ou dessins, sont pour beaucoup d'entre eux, des images ou des expressions de lieux. L'intérêt (didactique) de ce recensement est qu'il est fait dans un but précis, avec l'idée exacte de ce que l'on y cherche ; on est alors en mesure à la fois d'utiliser le matériel

disponible dépouillé méthodiquement, et de le compléter par d'autres documents que l'on apporte. L'observation est ici une phase capitale du travail préparatoire de l'enseignant et l'on rejoint « l'analyse prépédagogique » préconisée par S. Moirand (1979). Voici les résultats classés de la petite enquête à laquelle nous nous sommes livré. Nous avons fait cette recherche dans deux manuels comparables, *Alter ego 1* et *Champion 1* dont nous rappelons qu'il est utilisé à l'université de Sebha, mais nous avons volontairement délaissé les ouvrages de grammaire qui n'offrent pas d'intérêt particulier ici.

Dans *Alter ego 1*, cinq des dossiers thématiques, sur les dix du manuel, portent des titres qui s'apparentent directement ou de façon figurée, à des locatifs : *Fenêtre sur...* (Dossier 0), *Ici /ailleurs* (Dossier 2), *Voyages, voyages* (Dossier 6), *Lieux de vie* (Dossier 9) et *Horizons* (Dossier 10). Les autres titres de dossiers se rapportent aux relations humaines, à l'identité et à la vie des hommes, dont la temporalité. L'ouvrage comporte par ailleurs 6 cartes, d'une carte muette de « La France en Europe » (p. 30) à la dernière (p. 168) qui est linguistiquement très chargée et qui s'intitule « La France administrative ». Cette dernière carte comporte les noms des régions, des départements et des chefs-lieux de départements ainsi que ceux des pays limitrophes et des mers et océans qui bordent la France. Entre les deux, nous trouvons très vite (p. 32) une carte du monde sur « Les pays francophones » où les noms des cinq continents sont assortis du chiffre de la population francophone (par exemple, Afrique, 27 millions ; ou Asie, 1,1 million), une légende venant préciser le statut de langue maternelle, de langue d'enseignement ou de langue officielle. Un plus loin (p.48) figure une carte mixte (texte et images) présentant « Les principales villes de France » où les photos de monuments célèbres (par exemple les Arènes de Nîmes) côtoient les noms de régions (comme le Massif Central). Nous trouvons également une carte intitulée « La France des 3 océans » (p. 102) qui présente une carte du monde où ne sont écrits que les noms des océans et qui figure au dessus des différents territoires français d'Outre-Mer, lesquels sont nommés et situés sur la carte du monde.

L'ensemble de ces cartes constitue une base encyclopédique où le repérage géographique fait alterner la France et le monde et occasionne des informations toponymiques en langue française, sans oublier un certain nombre d'informations chiffrées qui vont des volumes de populations (p. 32) aux numéros des départements

français (p. 168). Les chiffres et les noms propres sont associés comme c'est le cas très vite dans le manuel où l'apprentissage des noms de nombres côtoie ceux des nationalités, sous la forme de deux tableaux (p. 14 et p. 15). Une autre illustration de l'association chiffres et noms propres est donnée sous un point culture, p. 24 : les indicatifs régionaux des numéros de téléphone sont présentés sur une petite carte de France où sont également nommées les cinq métropoles correspondantes (Lille, Paris, Marseille, Bordeaux et Brest). À coté sont représentées deux « cartes de visite » (celles d'un Lyonnais et d'un Parisien) où les chiffres des coordonnées (adresses postale, téléphonique et de courriel) sont complétés par les noms propres (le prénom, le nom de famille, l'adresse et le nom de la ville).

Concernant les photos, *Alter ego 1* procède de façon classique et identifie des lieux célèbres, français ou étrangers, à l'aide de légendes qui rappellent le nom du bâtiment (par exemple, p. 27, Le Louvre ; p. 31, Big Ben). Les légendes de photos offrent le cas intéressant de devoir dans un grand nombre de cas associer des noms propres à des noms communs qui désignent, par exemple p. 27, soit la fonction du lieu (*le restaurant de la Tour d'argent*) soit un événement symbolique s'y déroulant (*le feu d'artifice de la tour Eiffel*). C'est une étape vers la composition des toponymes très nombreux qui sont donnés soit dans des légendes de photos soit comme des enseignes de lieux dans des dessins (*l'hôtel Martinez à Cannes, un hôtel à Wissant, Pas-de-Calais, l'auberge de jeunesse des Rousses,* p. 39).

Dans *Champion 1*, les illustrations sont, du point de vue des thèmes abordés, sensiblement les mêmes que celles d'Alter ego 1, mais elles sont moins attrayantes en raison de leur petit format (par exemple, p. 4, *La France dans le monde* et *La France en Europe*) ou bien d'un dessin trop peu fonctionnel. C'est ainsi que p. 10-11 se trouve sur la double page l'illustration d'un centre ville imaginaire : aucun habitant humain, des blocs stylisés de commerces, de services ou d'habitations qui sont séparés, comme des îlots, par les voies de circulation et une gare peu reconnaissable dans le coin gauche du dessin. L'illustration ne comporte que deux enseignes graphiques, la *Poste* et ce que l'on identifie comme un cinéma du nom de *Bretagne*.

Le plan, stylisé également, de l'unité 4, p. 32, figure très géométrique et non proportionnée, met au centre trois personnages dont les deux plus jeunes indiquent une

direction au plus grand qui est aussi le plus âgé des trois. Pour ajouter à l'incohérence ou au manque de réalisme du dessin, l'itinéraire supposé est celui qui mène à la poste, alors même que les personnages se trouvent « rue de la Poste ». Et de fait, dans le dialogue qui est reproduit sous le plan, on lit la réplique suivante de l'un des deux enfants : - *La poste ? c'est tout près d'ici...* complétée en ces termes par le deuxième enfant : - *Attendez, je vous explique. Vous prenez la première rue à droite. Vous passez devant un cinéma, le Bretagne. Vous continuez tout droit... 200 mètres environ. Vous passez devant un petit restaurant italien. Vous prenez la rue Vasselot (...).* Pour reconstituer l'itinéraire, il faudrait apparemment s'appuyer à la fois sur le plan de la page 32 pour localiser la rue (*rue Vasselot*) et sur le dessin de la page 10-11 pour localiser le cinéma (*le Bretagne*), et surmonter la légère contradiction de l'orientation des personnages qui, sur l'image, tournent le dos à la direction indiquée. À vrai dire, on doit peut-être concevoir cet exercice comme un jeu humoristique, puisque l'itinéraire fléché du plan contourne tout le pâté de maisons et revient à l'emplacement initial. Pour notre part, nous pensons que l'ensemble de ces caractéristiques confinent l'activité dans une réalisation très artificielle et éloignée des objectifs fonctionnels qu'elle est supposée viser. On regrettera par exemple que les activités fassent travailler sur des villes et des plans imaginaires, plutôt que d'associer l'activité à des objectifs de connaissances du monde et simulent un itinéraire dans un lieu réel, français ou francophone, développant ainsi leur bagage culturel et leur besoin d'en « savoir plus » sur la ville présentée.

À la page suivante de la même unité, p. 35, un exercice lexical présente, au-dessous d'un plan dessiné mais plus simple et moins « stylisé », une consigne qui porte sur les « noms de lieu » : *Placez sur ce plan les mots suivants* : place, avenue, rue, quai, pharmacie, poste, gare. Les logos de la *poste* et de la *pharmacie*, la statue centrale de la *place*, les rails et le train de la *gare*, et la couleur bleue de la rivière traversée par un pont et longée par un *quai*, permettent de placer sans hésitation cinq des noms donnés, à condition toutefois que l'apprenant en connaisse le sens. Restent à placer *avenue* et *rue* qui se distinguent au plan référentiel par leur largeur respective et le fait que *l'avenue*, plus large sur le plan, relie la gare à la place. L'exercice, donné comme un entraînement à l'écrit, présuppose que les connaissances lexicales soient acquises.

Nous retenons des observations que nous venons de faire que l'enseignant de FLE a tout intérêt à se constituer une réserve de documents, tels que des cartes postales, des plans et des guides touristiques, qu'il pourra convertir le moment venu en supports d'activités sur les lieux, les itinéraires et les visites. Mais il conviendra de renouveler et d'actualiser régulièrement cette base de données. Cet aspect du travail entre pour une part importante dans le travail de préparation de l'enseignant de FLE.

À titre d'exemple, nous avons relevé dans le guide de la Libye, de la collection du « Petit Futé » (2008), un certain nombre d'expressions nominales qui forment un toponyme en combinant un nom commun de lieu et un nom propre. Certains noms de lieu comme *souk*, *djebel*, *oasis* ou *médina* qui désignent le *marché*, la *montagne*, un *îlot de verdure irrigué* en zone désertique, ou la *vieille ville* sont inchangés et conservent en français le sens qu'ils ont en langue arabe. Les expressions nominales constituent des légendes de photos ou bien sont extraites des descriptions faites par le guide. Il nous semble que la familiarité des lieux cités (et des noms propres les dénommant) pouvaient constituer un point d'appui pour l'acquisition des noms communs qui leur sont associés, *place*, *quartier*, *hôtel*, *basilique*, *musée*, etc. Voici un échantillon de ces expressions nominales. Quand elles servent de légendes à des photos, nous l'indiquons : *la basilique de Ras El-Hilal* (photo, p. 261), *la cascade de Derna* (p. 264), *dans la cité ancienne de Ghadamès* (photo, p. 35), *maison quaramanli transformée en Musée de l'habitat traditionnel* (photo, p. 40), *hôtel El-Fardous* (p. 263), *place Verte à Tripoli* (photo, p. 145), *restaurant Al-Attar* (photo, p. 132), *souk du cuivre à Tripoli* (p. 153), *médina de Tripoli* (plan, p. 105), *gare routière de Dahra* (à Tripoli, p. 109), *ruelle de la médina* (photo, p. 109), *hôpital central de Tripoli* (p. 118), *librairie Dar Fergiani* (p. 118), *quartier de Darha* (p. 121), *mosquée Sidi Abdul Wahab* (p. 149), *café de la place d'Algérie* (p. 140). La série d'expressions nominales empruntées au guide du *Petit Futé* sur la Libye peut donner lieu à divers activités. Les objectifs sont lexicaux et morphologiques. Un premier tri nécessite de classer deux sous-ensembles, qu'on identifie à l'aide d'une expression type :

i) *Hôtel El-Fardous* : le nom propre est attributif, adjoint au nom sans l'aide de la préposition,

ii) *Gare routière de Derna, place Verte à Tripoli* : le nom propre est locatif, régi par une préposition, *à* ou *de*.

Les séries doivent être complétées ensuite par les apprenants, sur la base des toponymes disponibles ou de ceux qu'ils ajouteront en consultant eux-mêmes le guide français de la Libye.

Quant au travail lexical, il peut consister en un classement des noms où il faut séparer les noms de sites et de monuments dont la thématique touristique ou culturelle est apparente, des noms d'emplacements, de services ou de commerces dont il faut identifier la fonction générique (hébergement, restauration, transport, santé, courrier, etc.). On complète l'exercice avec un entraînement portant sur les déterminants et le genre des noms : *la (une) cité, la (une) mosquée, la (une) gare, la (une) place, la (une) maison, la (une) médina*, etc. Un tel entraînement nous semble devoir être bref, oral et régulier. On peut l'agrémenter d'une consigne de jeu qui oblige les apprenants à être attentifs. Par exemple, on peut faire se relayer les étudiants en instaurant une règle de tour de parole qui déjoue la routine de l'entraînement (un étudiant nommant celui qui lui succède).

Pour conclure ces observations sur les documents supports, nous voudrions suggérer les ressources suivantes :

- Le guide de la Libye dont nous avons parlé (dont les plans, cartes et photos qu'il présente),
- Un plan (récent) de Paris,
- Trois guides très distincts de Paris : le guide Gallimard, le guide Michelin et le guide du Routard.

Ce matériel peut donner lieu à différents exercices de langue ou d'écriture. On pensera par exemple à des comptes rendus de visites (dans un quartier vs à l'intérieur d'un musée). Et s'agissant des comptes rendus de visites, on pensera à utiliser les multiples ressources de la littérature policière (rapport de police, description d'une scène de crime, visite clandestine d'un enquêteur chez un suspect absent de son domicile). On veillera à préparer de telles séances à l'aide de documents audio-visuels : documentaires sur les musées ou séries policières.

3.3.2 Objectif fonctionnel : conseiller un itinéraire de découverte de Paris

Pour l'activité qui suit, nous avons consulté le site du *Guide du Routard*, dont l'adresse figure dans notre bibliographie. Nous reproduisons ci-dessous l'extrait d'une visite de Paris, que nous avons choisi. Le titre de la page est suivi d'une accroche humoristique sur les multiples visites possibles de la capitale. Vient ensuite une photo en couleurs, prise de nuit, qui représente le musée du Louvre mais que nous n'avons pas reproduite. Enfin, les conseils d'itinéraires sont énumérés sous la forme d'une série d'énoncés indépendants, chacun étant précédé d'une puce et où figurent en gras les noms de monuments. Voici ce texte :

Itinéraires conseillés Paris

Paris offre un éventail de visites aussi large qu'un quiz à choix multiples !

[Photo nocturne du Louvre illuminé]

- Commencez par ***Notre-Dame***, majestueuse et reconnaissable à ses deux tours, ses gargouilles valant le coup d'œil.
- Continuez la balade vers l'***île Saint-Louis*** et ses somptueux hôtels particuliers en savourant une glace de la célèbre maison Berthillon,
- avant d'attaquer le ***Louvre***, ville dans la ville !, soyez malin et raccrochez-vous à l'une des visites spéciales « visiteurs pressés » qui font le tour des essentiels.
- Remontez le ***jardin des Tuileries***,
- puis, de la ***place de la Concorde***, offrez-vous la plus belle perspective au monde :
- les ***Champs-Élysées*** ! Là, deux solutions :
    - rejoindre la rive gauche par le ***pont Alexandre-III*** en passant devant le ***Grand Palais*** et son impressionnante verrière avec en ligne de mire les ***Invalides***, dont le dôme étincelant fait presque de l'ombre à la… ***tour Eiffel*** ;
    - ou filer vers la ***butte Montmartre*** et le ***Sacré-Cœur***, point culminant de Paris.

Nous reprenons les entrées de l'analyse prépédagogique de S. Moirand (1979 : 74-91) pour procéder à l'analyse succincte de ce texte. Nous commençons par la réception et la compréhension du texte avant de poursuivre par l'activité d'écriture que nous présenterons un peu plus bas.

Rappelons que l'approche sociolinguistique de S. Moirand (1979 : 75) propose quatre entrées, l'émission ou le producteur du texte, la réception et les destinataires du texte, le statut ou le genre de l'écrit et la variété de langue et notamment son registre lexical. Le texte que nous avons cité est comme l'indique son titre un « itinéraire conseillé », dans le cadre d'une découverte touristique de Paris. Le pôle de l'émetteur

est le site commercial et numérique du *Routard*. On peut compléter cette information par le message écrit de la société du Routard, sur la couverture de ses guides papier. Le message présente pour nous l'intérêt de relier étroitement les pôles de l'émission et de la réception : *Merci à tous les Routards qui partagent nos convictions : Liberté et indépendance d'esprit ; découverte et partage ; sincérité, tolérance et respect des autres.* Autrement dit, l'utilisation de ces guides, plutôt que d'autres, est présentée comme un choix quasi-philosophique. Tel est *l'ethos* du *Guide du Routard*, « engagé et engageant » (Seoane 2013 : 122-125 ; 136-141).

La consultation et l'utilisation du *Guide du Routard* est tendanciellement, du point de vue sociologique, le fait de personnes plutôt jeunes, habituées à voyager, mais dont le budget à consacrer aux dépenses du voyage demeure limité, voire modeste. Cette indication sociologique d'un public jeune a son corrélat linguistique d'un registre parfois « familier » et qu'il faut indexer à la « variété de langue » de la fiche de S. Moirand. Nous relevons comme plutôt familières les expressions verbales suivantes : *ses gargouilles valant le coup d'œil, continuez la balade, avant d'attaquer le Louvre, raccrochez-vous à l'une des visites spéciales, offrez-vous la plus belle perspective du monde, filer vers la butte Montmartre*. Les locutions *valoir le coup d'œil, attaquer (une activité, un plat*, dont on suppose que ces derniers sont *complexe* pour l'activité ou *copieux* pour le plat, et qu'ils prendront un certain temps avant d'être réalisés), *s'offrir quelque chose* (d'une valeur élevée) et *filer quelque part* constituent des emplois figurés et familiers. Non pas qu'ils soient « vulgaires » mais ils instaurent une familiarité au sens où ils construisent une proximité socio-culturelle avec les lecteurs-utilisateurs.

Quel est le genre d'écrit et quel en est le contenu ? La question posée engage le versant linguistique de la fiche et en particulier des observations sur la mise en page du texte (son organisation sémiotique et pré-linguistique) et les modalités de phrase. La combinaison des retours à la ligne des énoncés marqués par une puce avec la mise en valeur par le gras des noms des monuments parisiens les plus connus constitue la base organisationnelle d'une variété de « texte de consigne » qui « incite à l'action » ou « prodigue des conseils » (Adam 2001 : 7-38). Le conseil d'itinéraire entre bien dans la famille de ces écrits « instructionnels », « procéduraux » ou « programmatiques » étudiés par J.-M. Adam. L'hyperthème développé (Adam 2001 : 34) est dans le titre, *itinéraires conseillés* [à, pour visiter, découvrir] *Paris*. L'action de *se promener*, de

visiter, ou de *découvrir* Paris, englobe celles qui sont représentées par les verbes des énoncés successifs. On note cependant que tous les verbes n'indiquent pas un déplacement dans Paris : échappent à la catégorie la *visite* du Louvre (troisième énoncé) où le déplacement, intérieur si l'on peut dire, n'est pas développé, et le *coup d'œil* sur la plus belle perspective du monde (cinquième énoncé). Les verbes se répartissent en verbes modaux, *commencer par, continuer la balade vers*, et en verbes de déplacement, *remonter le jardin des Tuileries, rejoindre la rive gauche, passer devant*, et *filer vers*. La progression de l'itinéraire est donnée simultanément par le verbe lui-même qui dénote un déplacement et la localisation des lieux touristiques qui donne les grandes étapes de cette visite de découverte. Nous remarquons toutefois que le texte sollicite de la part du lecteur des connaissances élémentaires de Paris et de ses différents monuments, pour que le lecteur puisse saisir globalement l'orientation du parcours proposé. Soit le lecteur détient déjà ces savoirs rudimentaires, soit il suit l'itinéraire sur un plan de Paris et constate alors que l'itinéraire recommandé l'est sous une forme très simplifiée, incitative en effet, et couvre une superficie très importante. Notons enfin, au sujet de la structure énumérative des étapes de la visite de découverte que les retours à la ligne et la mise en espace du texte à l'aide de puces ne dispensent pas tout à fait de recourir aux connecteurs temporels. On en relève deux, dans le troisième énoncé (le Louvre) et dans le cinquième (la vue des Champs-Élysées) : i) *avant d'attaquer le Louvre*, et ii) *puis ... offrez-vous la plus belle perspective*.

Concernant, suivant la fiche prépédagogique de S. Moirand (1979), l'approche plus spécifiquement linguistique des marques formelles de l'énonciation, des modalités et de l'entrée syntaxique, on relève en premier lieu la modalité impérative des énoncés (*commencez, continuez, remontez,* etc.) qui alternent avec deux énoncés infinitifs (*rejoindre* ou *filer*). Une telle alternance est fréquente dans les textes de consignes les plus variés, comme en témoignent les recettes de cuisine, les modes d'emploi, les notices d'entretien, etc. (Adam, 2001 : 14-19). Quant à l'acte de parole du « conseil », on le relève dans les deux énoncés du Louvre (*soyez malin et raccrochez-vous à l'une des visites spéciales*...) et des Champs-Élysées (*offrez-vous la plus belle perspective du monde*).

Bien entendu, la réussite d'un itinéraire de découverte touristique ne s'évalue pas de

la même façon que la réussite d'une recette ou d'un montage de meuble. Le lecteur des recommandations du *Guide du Routard* n'est pas tenu de suivre « à la lettre » l'itinéraire qu'on lui soumet, contrairement au cuisinier ou au bricoleur si ces derniers s'écartent des injonctions qu'on leur soumet. Cette observation nous conduit à formuler une dernière remarque sur l'itinéraire proposé par le site du *Guide du Routard* et que nous serons amené à exploiter lors de l'activité de production que nous élaborerons. La remarque, déjà esquissée, est la suivante : la superficie à parcourir est très importante puisqu'elle ne couvre pas moins de quatre arrondissements parisiens (le 1e, le 4e, le 7e et le 8e). Autrement dit, plus qu'un itinéraire exact, minuté et réaliste, le texte vaut surtout pour son orientation générale et les passages obligés d'une première visite de Paris. À moins de faire la visite en bus ou en taxi, ou alors de fractionner nettement la visite en plusieurs jours, il paraît difficile de suivre l'itinéraire recommandé et de le réaliser complètement en une seule journée.

Par différence, il nous a paru intéressant de comparer le document authentique du *Routard* (ci-dessus), avec un texte, équivalent mais forgé, extrait de *Alter ego 1*, p. 40. Nous reproduisons l'extrait, sans les deux images qui l'accompagnent. La première image est la reproduction d'une barre de recherche où figure l'adresse numérique du site des auberges de jeunesse. L'itinéraire conduit de la gare à l'auberge de jeunesse, dans la ville de Carcassonne. La deuxième image dessine le plan imagé (non authentique, fabriqué pour les besoins du manuel) en sélectionnant la portion intéressant l'itinéraire recommandé pour rejoindre le centre de la ville fortifiée et l'auberge de jeunesse qui s'y trouve. Le plan est d'ailleurs lui-même agrémenté de quelques dessins de monuments, à commencer par les murs d'enceinte de la vieille Cité qui s'ouvrent par deux portes (la Porte d'Aude et la Porte Narbonnaise), ainsi que la gare, le château, la basilique, le théâtre et le bâtiment (simple et moderne) de l'auberge de jeunesse qui est marqué du sigle FUAJ (Fédération Universitaire des Auberges de Jeunesse). Ajoutons que le plan est nettement divisé en deux parties par la rivière de l'Aude (en bleu) qu'on traverse par un pont (dessiné) : à gauche, le quartier de la gare ; à droite la vieille ville au-delà de laquelle sont figurées une avenue et deux rues.

Nous remarquons, tout d'abord, que le manuel ne manque pas de prolonger l'observation du document forgé par la vérification des indications sur un site

authentique. En effet, une consigne de recherche (n°9, p. 40) est ainsi libellée : *Vous préparez votre voyage à Carcassonne. Lisez les indications sur Internet pour aller de la gare à l'auberge et tracez l'itinéraire indiqué*. C'est une façon de faire comprendre aux apprenants que le plan et les indications d'itinéraire qui l'accompagnent (ci-dessous) correspondent aux noms authentiques des lieux de la ville de Carcassonne, et d'une certaine façon de valider l'activité elle-même.

Ensuite, si l'on suit l'approche prépédagogique de S. Moirand, nous notons que l'itinéraire choisi, du point de vue sociolinguistique, est adapté au public d'apprenants, puisqu'il concerne un « jeune (étranger ?) » qui arrive par le train à Carcassonne, une ville française très touristique, qu'il ne connaît probablement pas et où il compte cependant séjourner (auberge de jeunesse). La vraisemblance de la situation (d'utilisation du texte) pour laquelle est simulée la première approche d'une visite touristique confère à l'activité de compréhension un objectif fonctionnel opératoire.

Nous reproduisons ci-dessous le texte (*Alter ego 1*, p. 40) :

Comment accéder à l'auberge ?

À pied depuis la gare

voir les instructions ci-dessous

DESCRIPTION

Pour venir à pied depuis la gare SNCF

- aller tout droit face à la gare pour emprunter la rue piétonne Georges-Clémenceau ;
- tourner à gauche Rue Aimé-Ramon ;
- traverser le boulevard Pelletan ;
- prendre la rue du Pont-Vieux, traverser le pont (quelle belle vue sur la Cité !!!) ;
- aller toujours tout droit sur la rue Trivalle ;
- tourner à gauche rue Nadaud (ça commence à monter !).

Vous voici à la porte Narbonnaise (entrée principale de la Cité).

L'auberge de jeunesse se trouve dans la rue Trencavel, en haut à gauche de la rue principale (rue Cros-Mayrevieille).

Ouf!...

La description d'itinéraire à suivre relève d'un programme d'actions successives qui ne sont pas ici simplement conseillées mais qui sont prescrites. Les retours à la ligne et les infinitifs sont comme dans le texte précédent les indices d'un texte d'incitation à l'action.

Au plan linguistique, on relève que les tournures suivantes : *aller tout droit* et *tourner à gauche* qui sont l'une et l'autre reprises deux fois. D'autres verbes de déplacement les complètent, *traverser le boulevard X* et *prendre la rue X*, dont la fréquence d'emploi dans la situation justifie sans doute la présence. On relève, dans le premier énoncé, avec *emprunter la rue X* une variante plus soutenue de *prendre la rue X*. On peut y ajouter le verbe statif *se trouver* qui permet de localiser, dans le dernier énoncé, l'auberge de jeunesse, le point d'arrivée de l'itinéraire décrit.

Un écrit forgé tel que celui-ci insère, davantage que ne le fait un écrit authentique comme le précédent, un éventail de structures syntaxiques à complément locatif, sans pour autant les faire explicitement travailler. L'inventaire des variétés de constructions tient à la présence ou non d'une préposition et du statut du syntagme prépositionnel. Nous reprenons ces constructions, avec l'intention de les utiliser dans notre point suivant. Pour l'instant, nous nous contentons de les énumérer :

i) Traverser *le boulevard X*

ii) Tourner à gauche *rue X*

iii) Se trouver *dans la rue X*

3.3.3 De la prise de notes au compte rendu de visite

Le genre d'écrit du compte rendu ne peut être produit sans des exercices préliminaires qui y préparent.

Les guides de Paris peuvent ainsi donner lieu à une activité toute simple de prise de notes. Il s'agit par exemple de recopier sous la forme d'une liste les noms de rues à emprunter pour aller d'un point à un autre.

Si l'on veut s'inspirer de propositions plus ludiques, on élaborera un « jeu de l'oie » dont les différentes étapes, ou cases, sont les musées de Paris, les églises parisiennes, les noms d'hôtels et les noms de restaurants, lesquels sont d'abord préparés sous la forme d'une liste, avant de connaître la mise en forme dessinée du jeu de l'oie.

3.3.4 Structures-types et notions-clés impliquées par l'expression d'un lieu

Nous avons retenu trois familles d'unités pour cette sous-partie « grammaticale » : le morphème *où*, les constructions locatives verbales dont celles qui comportent des verbes de déplacement (*traverser le pont*) et les prépositions spatiales (*sous, vers...*).

En préambule on peut rappeler la démarche de S. Moirand (1979 : 145-150) qui s'appuie sur l'observation et l'imitation, par les apprenants, de structures identifiées dans des documents authentiques, dans le cadre d'une appropriation « grammaticale » des déterminants combinés aux prépositions. Étant donné le thème (« l'expression d'un lieu ») que nous traitons, nous persévérons dans l'exploration de différents guides pour puiser des exemples d'expressions et d'énoncés locatifs qui pourront servir notre travail sur la langue, avec l'intention de ne pas séparer trop radicalement les activités de langue de celles de communication. De même, nous ne perdons pas de vue l'organisation et le contenu des principaux manuels consultés.

Pour revenir à nos documents authentiques et à l'enseignement des prépositions du français, nous avons relevé un certain nombre d'expressions qui utilisent la construction *de x à* y, puis le morphème *où*.

L'observation concernant la construction *de x à y* peut se faire sur les exemples suivants, la plupart étant des intertitres empruntés aux guides consultés. Un intrus figure dans la série :

- *Du palais à la gare*
- *De la gare au musée*
- *Du palais royal au musée*
- *De chic à plus chic*
- *De bon marché à prix moyens*
- *Des postes contrôle à l'entrée et à la sortie de la plupart des villes et villages*
- *Des incontournables aux visites hors du commun*
- *Des comptoirs phéniciens... aux emporia puniques*
- *(La route qui mène) d'Al-Aziziya à Qasr el-Hadj*
- ...

La série est ouverte et doit être complétée. L'intérêt qu'elle présente réside dans le choix de ces deux prépositions fondamentales du français et dans leur combinaison dont

l'interprétation est loin d'être toujours spatiale (*d'un endroit à un autre*). Au contraire, le plus souvent la transformation qu'elles impliquent est plus abstraite : soit il s'agit de nommer des étapes historiques (par exemple, Orsay a d'abord été ... et ensuite est devenu ...) ; soit s'agit de présenter un éventail de « qualités » ou de « quantités » au sujet du prix et du confort des hôtels.

On aura reconnu l'intrus qui n'indique plus une transformation spatiale ou temporelle mais localise (*à l'entrée des villes*) *des postes contrôle,* et dans ce cas *des* est un déterminant et non plus une préposition. L'homonymie est importante en français et nous voyons ici une façon de l'introduire sans passer par le métalangage.

Concernant le morphème *où*, là encore une investigation, même rapide, des guides apporte une série d'exemples intéressants : *où manger ?où sortir ? où danser ? où dormir ? où boire un verre ? où manger une glace ? où boire un thé ? où prendre un bon 4-heures ?* Tous ces emplois viennent du guide du Routard (Paris) et entrent dans la macrostructure de ce guide là en particulier (Seoane 2013). Une première liste de ce type, étant donné le caractère répétitif de la construction, doit être complétée par un recueil complémentaire d'exemples, ici forgés.

Ci-dessous, nous amorçons des exercices sur les locatifs, en nous inspirant des manuels consultés et, pour les deux premières activités, d'un document non imprimé que nous a confié notre directrice. Les deux premiers s'inscrivent dans l'étape d'observation et de structuration.

Observez les phrases suivantes, dites qui peut les avoir émises et trouvez à quoi réfère *où*.

- Où vas-tu
- Où l'as-tu trouvé
- Je ne sais pas où il travaille
- C'est là où je vais tous les ans (là que)
- Là où je ne te suis plus c'est quand tu dis que…
- Ces périodes de mercato sont des périodes où le marché dicte la loi (presse écrite)
- Dès l'instant où je n'ai plus été à côté il s'est mis à faire n'importe quoi

- La région dont (d'où) je viens est assez touristique (où)
- C'est le village par où nous sommes passés sans nous y arrêter
- Ils savent où ils en sont (presse écrite)
- Je sais où j'en suis, inutile de me le rappeler
- 1997, c'est l'année où je suis née
- Le jour où ça n'ira plus, tu n'auras pas de regrets (presse écrite)
- C'est la station où je descends (c'est là que je descends)
- Allez jusqu'où vous pouvez, on vous rejoint
- Là où il est, il est très bien logé
- Restez où vous êtes, on arrive
- Il pleut encore, d'où l'intérêt de mettre un chapeau
- Je ne sais pas, d'où ma question
- Sa colocataire est arrivée hier, à un moment où leurs relations s'étaient dégradées

L'inventaire des structures types d'interprétation locative, au-delà du seul *où*, peut se réduire aux tours suivants :

A. *Habiter où > habiter là > habiter quelque part*
B. *Faire (trouver) quelque chose quelque part*
C. *Là où*
D. *D'où ça vient ce bruit*
E. *C'est l'époque (le jour, la période, le moment où*
F. *D'où, jusqu'où, par où*

Ces structures types sont représentatives des énoncés qui précèdent. Il semble important de noter dès cette étape l'existence d'un locatif temporel (*l'époque où* ; *à partir du moment où*). Il convient d'apparier les énoncés aux structures types.

J'ai visité le quartier où se trouve la nouvelle mosquée de Derna.

C'est l'année où j'ai eu ma licence.

D'où, par où, là où, partout où offrent la particularité d'être des unités composées : le morphème *où* est précédé d'une préposition ou d'un antécédent adverbial (*là où, partout*

où). Voici des exemples :

C'est le monument d'où on peut voir toute la ville de Derna.

Il connait bien le chemin par où passer pour éviter les embouteillages.

On se retrouve à 20 heures là où on s'est rencontrés hier.

Elle a cherché partout où pouvait se trouver son portefeuille mais il ne l'a pas trouvé.

Complétez ces phrases avec *où, d'où, par où, là où, partout où.*

Voilà la colline .... on peut voir toute la ville de Sebha.

Voilà la route ... passer pour gagner du temps.

On s'attend ... on a bu un café la dernière fois.

J'ai cherché ... il pouvait être, en vain.

Dans les énoncés qui suivent, où indique-t-il « un lieu concret » (un espace qu'on se représente) ?

1. Voilà la maternité où je suis né.
2. Voilà l'immeuble où nous habitons.
5. Par où commencer ?
6. Où en est-on de notre projet?
7. Je ne vois pas du tout où vous voulez en venir.

Quelques verbes locatifs et quelques constructions verbales locatives

être quelque part / là où je suis / Je suis à l'université

Se trouver quelque part / où se trouve au marché ?

Se situer quelque part / Où se situe ta maison?

Il y a quelque chose quelque part / Il y a un désert immense en Libye

Construisez des phrases avec chacune des constructions verbales ci-dessus et expliquez ce que remplace le pronom où dans les exemples.

Constructions verbales: verbes de mouvement

Aller à quelque part + passer quelque part

Je vais Paris mais je passe à Nancy

Je vais à Paris mais passe par Nancy

Passer quelque part pour aller quelque part

Je passer par Tripoli pour aller à Sebha

Aller jusqu'à quelque part

Je vais jusqu'à Sebha.

Faire quelque chose quelque part

J'ai rencontré / vu mon oncle au stade.

J'ai vu une belle moto au centre-ville.

Quelque chose se trouve quelque part.

Un garage se trouve avenue Clémenceau.

Il y a un garage avenue Clémenceau.

Sebha se trouve au sud de la Libye.

Où habitez-vous? Où passez-vous vos vacances? Où aimeriez-vous vivre?

Exemple :

J'habite à Sebha, en Libye.

J'ai passé mes vacances à Derna.

Je rêve d'aller en France et aux Etats-Unis.

Les prépositions régissant un nom de lieu

J'habite quelque part

dans une certaine ville (par exemple, Sebha)

dans une certaine région (par exemple la Lorraine)

dans un certain pays (dont le nom est masculin, par exemple le Portugal)

dans un certain pays (dont le nom est féminin, par exemple la Libye)

Où se situe votre lieu d'habitation?

Mots pour le dire : rue, avenue, boulevard, impasse, en face de, derrière, à côté de, au bout de.., devant...

Habiter + nom de la rue

J'habite rue de Lille à Paris.

Habiter au + numéro de la rue / de l'avenue + nom de la rue

J'habite au 8 rue de Lille à Paris.

Pouvez-vous localiser votre lieu d'habitation en utilisant des prépositions de lieu suivant : *devant, derrière, à côté de, en face de, au milieu de...*

Exemple : L'université de Sebha se situe derrière l'hôpital.

Complétez avec *à, à la, à l', au, aux, chez*

	à la poste		
	… Pierre		… piscine
Elle est	… banque	Il est	… supermarché
	… université		… cinéma
	… aéroport		… hôtel

Construisez des expressions avec *près de,* et *loin de*

Exemple : La Libye est loin du Canada. La France est près de la Belgique

1. Moscou / Paris
2. Le marché de Sebha / La préfecture
3. La grande mosquée / L'université
4. Le Maroc / Algérie.
5. Sebha / Tripoli
6. Tunis / Benghazi
7. Oubari / Sebha

8 Derna / Le Caire

9. Syrte / Tripoli.
10. Derna / Le Caire

D'un point de vue didactique, l'activité de l'enseignant dans ses unités d'enseignement doit permettre aux apprenants de comprendre d'une part des constructions verbales et d'autre part des actes communicationnels. Ces deux aspects importants dans la didactique appartiennent à deux domaines différents indispensables de cet apprentissage, d'où l'existence distinctive des activités dites « décrochées » (réglages des contraintes morphosyntaxiques, ordre des mots) et des activités à objectif communicationnel (expliquer un itinéraire, situer un bâtiment).

Enseigner une langue étrangère nécessite que l'on privilégie les faits de langue et de discours et que l'on minore l'approche terminologique.

C'est pour cette raison qu'il existe des manuels de communication (*Alter Ego)* et de culture dont l'apprentissage est centré sur l'expression orale et écrite et des manuels de grammaire (*Grammaire des premiers temps).*

Notons que dans les activités d'écriture, l'activité d'écriture par le biais d'une imitation d'un texte authentique ou inventée est d'une importance capitale dans l'apprentissage de l'écrit. Cette activité doit être bien expliquée et encadrée par l'enseignant: utilisation des textes inducteurs forgés pour la leçon au début de la leçon et dans la leçon utiliser des textes d'auteurs. Ainsi, de la forme simplifiée au début de la leçon, les apprenants pourront écrire des textes plus complexes après avoir appris les constructions verbales, les contraintes grammaticales et formelles et le lexique utilisé pour atteindre les objectifs fonctionnels.

Enfin, apprendre une langue par une observation et une réflexion sur les faits de cette langue, d'où l'importance d'avoir recours à des énoncés forgés qui permettent aux apprenants de réfléchir, de manipuler, de comprendre les notions étudiées et surtout de repérer et interpréter leurs erreurs. A ce sujet, l'erreur est au centre de l'apprentissage que ce soit en L1 ou en L2. Elle est définie par D. Anctil comme « une forme linguistique ou une combinaison de formes linguistiques qui diffère de ce qu'un locuteur expert produit dans un même contexte de production » (2010 : 70). Selon lui cette définition de l'erreur est proche de celle de Lennon (1991a) «puisque cette dernière contient presque tous les nous jugeons essentiels. Seule la référence à un locuteur natif

distingue notre définition de celle de l'auteur. En effet, si l'erreur est une forme déviante de l'utilisation de la langue, elle constitue en même temps un support didactique qui permet aux apprenants de passer à des formes dites fautes à celles dites correctes et attestées. L'erreur fait partie de la langue et son exploitation permet d'apprendre de manière pratique, d'où la place de cette notion dans l'apprentissage des langues étrangères en général et celle du français en particulier.

Synthèse de la troisième partie et bilan didactique provisoire

Dans cette troisième partie, nous avons abordé la question des perspectives didactiques et méthodologiques issues de notre analyse. A cet effet, après avoir identifié les principales erreurs commises dans notre recueil de textes, nous avons tenté de montrer que l'apprentissage du FLE doit être un dosage heureux entre l'articulation primaire de la langue (la grammaire) et l'articulation secondaire (linguistique textuelle). Ces deux aspects de la langue sont complémentaires et sont intimement liés. En effet, les règles grammaticales permettent des construisent des phrases qui à leur tour répondent à des actes communications en s'organisant pour former un texte qui a sens global. Ainsi, l'enseignant doit prendre en compte cette articulation pour apprendre à ses apprenants à construire des phrases qui s'organiseront pour former des textes.

Conscient de l'importance de cette articulation, nous avons analysé, commenté et tenté de comprendre comment sont articulés l'articulation primaire et celle secondaire dans les manuels d'enseignement contemporains. Nous avons ainsi tenté de comprendre comment la grammaire et la linguistique textuelles sont articulées dans ces manuels. Après ce travail d'observation et d'analyse, nous avons proposé des unités d'enseignement portant sur l'expression du lieu dans le dernier chapitre de ce travail. Les notions grammaticales abordées portent sur les déterminants, les prépositions de lieu et sont en cohérence avec les objectifs fonctionnels des leçons (se présenter, situer un lieu, expliquer un itinéraire, décrire un lieu).

D'autres notions grammaticales sur lesquelles portent les erreurs grammaticales contenues dans notre recueil de textes (pronoms relatifs, accords sujet verbes, accords au sein du groupe nominal, la ponctuation...) feront l'objet de leçons à proposer en priorité aux étudiants de l'université de Sebha.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis 2008, l'année où nous avons commencé en Master à réfléchir aux erreurs en production écrite et aux phénomènes de cohésion de texte, nous espérons que nos réflexions ont mûri et surtout se sont quelque peu affinées, en particulier sur un plan didactique. Pourtant, à l'issue de ce travail, nous avons l'impression que beaucoup reste à entreprendre.

Rappelons que l'apprentissage du français et de l'écriture d'un texte souffre d'un contexte sociolinguistique défavorable : en dehors de l'université, plus précisément de la classe, les étudiants ne parlent pas français. En effet, le français est la troisième langue internationale enseignée en Libye, après l'arabe et l'anglais. Par conséquent il n'est pas en position de force. On peut évidemment faire le vœu que des directives soient données dans le sens de la pratique du français en dehors de la classe, au moins dans l'enceinte de l'université, et de solliciter nos étudiants pour qu'ils parlent exclusivement français dans l'enceinte de l'université, qu'ils lisent des romans français et consultent régulièrement des magazines et des sites internet. Mais nous avons conscience que ces incitations risquent de rester sans effet si les cours eux-mêmes n'ont pas le pouvoir d'éveiller la curiosité et l'intérêt des étudiants sur des phénomènes de mise en texte. La qualité de leur apprentissage du français dépend très largement de la motivation que les séances de français doivent contribuer à développer. C'est ainsi qu'il faut comprendre notre attention particulière à la didactique de l'écrit, qui a été notre préoccupation dominante.

Nos lectures théoriques ont été conduites dans le but d'alimenter notre description des textes produits et des erreurs manifestées. Nous avons privilégié la lecture intensive, et pour nous souvent délicate, de quelques ouvrages fondateurs sur les types et les genres de texte. La linguistique textuelle telle qu'elle est configurée par Jean-Michel Adam nous a sensibilisé à la structure globale des textes, narratifs et/ou descriptifs. La description d'action de F. Revaz ou, surtout, le genre incitatif du conseil d'action de Jean-Michel Adam nous a aidé à envisager la cohérence dans une dimension plus directement pragmatique et linguistique.

De la cohérence globale d'une « séquence de texte » à la cohésion plus locale et intermédiaire des énoncés tels qu'ils « s'enchaînent », nous sommes passé à une analyse plus linguistique des relations entre la langue (la « phrase », les mots de la phrase) et, le discours, ou l'organisation du texte. La transition s'est opérée à l'aide des contributions de M. Charolles et B. Combettes. Grâce au travail de ces auteurs, nous avons eu la confirmation, au plan théorique, qu'un texte n'est pas une simple addition d'énoncés liés par des « règles », mais qu'il obéit à des principes de structuration dont l'origine est à chercher dans la situation de communication (le but du texte) et qui assurent, via l'enchaînement et la cohésion, la production d'un sens global, que le lecteur peut se représenter. Mais là encore, l'appropriation de cette théorie de la cohésion ne s'est pas faite facilement. D'une part, les phénomènes dont il est question sont délicats et traversés de contradiction (la langue *vs* le discours) et d'autre part nous avons bien conscience que le poids de l'enseignement grammatical fait obstacle à notre réflexion sur les opérations d'encodage et de mise en texte. On « voit » en tout premier lieu les « fautes » d'orthographe et de grammaire. Et on ne s'en détourne qu'au prix d'un détour par la conception de l'erreur dans ses liens avec l'apprentissage et, selon nous, d'une observation empirique, tâtonnante, des productions effectives.

C'est ainsi qu'il faut comprendre notre deuxième partie. Nous avons relevé dans les productions recueillies diverses structures et modalités d'enchaînement des énoncés. Étant donné la consigne d'écriture « racontez votre visite à Derna », l'hésitation entre une structuration descriptive – avec les effets de liste inhérents, décrire la ville – et une structuration, sinon narrative au moins chronologique (raconter la visite dans l'ordre où les sites ont été vus) ne pouvait manquer de survenir. Certes les productions textuelles de notre recueil présentent des faiblesses de ce point de vue, néanmoins ce sont des textes à part entière, caractérisés par un sens global assez clair et une organisation thématique que l'on reconstitue sans trop de problème. Si les insuffisances demeurent, c'est aux deux niveaux, simultanément, de la langue et de la cohésion.

Dès lors, nous avons voulu défendre l'hypothèse qu'il n'y a pas de progression obligatoire qui irait du niveau inférieur (la langue et la combinaison de ses unités) au niveau supérieur (le discours) ; mais qu'il faut traiter les deux ordres de réglages dès les

premiers enseignements en FLE. Notre dernière partie s'est attachée à défendre ce point de vue. Sur la base de trois ouvrages, nous avons essayé de montrer que la situation de communication (Moirand), les phénomènes de cohésion (Béguelin *et alii*) et une conception pensée de l'écrit d'apprentissage, de l'erreur et de son évaluation (Péry-Woodley) faisaient système et qu'il convenait d'articuler des activités de langue à des exercices d'écriture.

L'apport des auteures citées contraste assez fortement avec les critiques que nous avons ensuite été conduit à formuler à propos de certains manuels, soit qu'ils négligent les acquisitions en langue (*Alter ego*), soit qu'ils déçoivent malgré l'objectif affiché de développer les niveaux de compétences rédactionnelles visées (*Expression écrite, niveau 1, 2,* etc.).

Nous avons finalement opté pour des propositions didactiques qui s'appuient sur les différents aspects suivants :

- Un usage aussi fréquent et régulier que possible des documents authentiques, du simple énoncé au texte (de petite dimension tout d'abord),
- Au titre des documents mis en circulation dans la classe, on accordera une place toute particulière aux images, dessins, bandes dessinées, tout support non verbal susceptible de motiver une démarche interprétative chez les étudiants,
- Un classement d'exercices et d'activités, dont les objectifs et les méthodes sont clairement établis et convertis en consignes variées,
- Un travail préparatoire de la part de l'enseignant, plus important que son discours professoral au moment du cours lui-même,
- Un entraînement régulier d'activités en langue et d'exercices d'écriture,
- Une entrée thématique (large) qui permet de sérier les questions, de les rapporter à un genre d'écrit identifié, et d'emprunter aux ouvrages consultés leur contenu et leurs exercices les plus convaincants,
- Une démarche d'enseignement qui soit fondée sur l'action et le projet, le travail de groupe et l'évaluation formative, où le « faire » et le « dire » de l'apprenant l'emportent sur le discours injonctif ou normatif de l'enseignant,
- La réflexion sur l'erreur va de pair avec la conception de l'apprentissage et des obstacles opposés par le système de la langue et de ses unités et des malformations ou

maladresses dans la gestion des liens transphrastiques.

Si la combinaison des faits de construction en langue peut être qualifiée de « primaire » et les faits de cohésion de « secondaire », alors on peut, au moment de conclure, de regretter que la grammaire textuelle et l'articulation secondaire soient encore très peu présentes dans les enseignements du français dispensés à l'université de Sebha. Nous aimerions avoir un tout petit contribué à ce que cette situation évolue, au moins en ce qui concerne l'usage des documents authentiques et la notion d'exercice d'écriture.

Finalement, le verbe *évaluer* est formé sur la base lexicale de « valeur ». Autrement dit, évaluer suppose une attitude positive et formative de *valorisation* de la production. On évitera d'émettre un quelconque jugement sur le producteur. L'évaluation de l'écrit ne doit pas se résumer à des remarques spontanées sur l'auteur de la copie en termes de fautes commises, de méconnaissances de règles ou maitrise ou non des conjugaisons. Enseignant et correcteur des examens, nous avouons que nos corrections se résument en repérages d'erreurs et ce sans accorder une grande importance au sens global du texte, l'imagination dont a fait preuve l'apprenant et le respect de la consigne. Cette évaluation est pénalisante et surtout infructueuse. L'évaluation « mesure » les progrès accomplis et doit se doter pour cela d'outils simples et opératoires, qui échappent aux dérives du jugement synthétique et peu utile que l'on trouve encore pour sanctionner les écrits des apprenants.

Notre étude est loin d'avoir été exhaustive, mais nous espérons qu'elle est susceptible d'ouvrir de réelles perspectives de recherche sur les objets que nous avons essayé de cerner. Et nous espérons, qu'à partir de ce modeste travail, nous aurons contribué à améliorer les méthodologies d'enseignement à l'université de Sebha, en identifiant les principales difficultés et en veillant à ce qu'elles soient prises en compte dans les enseignements dispensés dans cette université.

Indications bibliographiques

Aboubaker E., 1996. *Évaluation de la compétence linguistique des étudiants libyens apprenant le français à l'université El-Fateh (Tripoli) en Libye*, thèse en sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble 3.

Adam J.-M. & Petitjean A., 1992. *Le texte descriptif*. Paris, Nathan-Université.

Adam J.-M., 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles-Liège, Mardaga.

Adam J.-M., 2001. Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action, *Pratiques*, n°111-112, p. 7-38.

Adam J.-M., 2011a [2005]. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand Colin.

Adam J.-M., 2011b. *Les textes : Type et prototypes*. Paris, Armand Colin.

Allouche V., & Maurer B., 2010. *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la langue*. Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.

Anctil D., 2010. *L'erreur lexicale au secondaire. Analyse d'erreurs d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*, thèse en sciences du langage, Université de Montréal.

Aquien M. & Moliné G., 1996. *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*. Paris, Hachette, « La Pochothèque ».

Aurnague M. & Garcia-Debanc C., 2016. Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes « de déplacement strict », *Pratiques*, n°169-170. Article consultable sur le site de pratiques.revues.org.

Avanzi M., 2007. Regards croisés sur la notion de 'macro-syntaxe', Université de Neuchâtel, *Tranel*, n°47, pp. 39-58.

Bakhtine M., 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

Beacco J.-C., 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris, Didier.

Bengalil A., 1986. *L'enseignement du français en Libye : situation actuelle et perspective pour l'avenir*, thèse en sciences du langage, Université de Franche-Comté.

Benveniste É., 1974. L'appareil formel de l'énonciation. *In Problèmes de linguistique générale, II*. Paris, Gallimard, p. 79-88.

Berchoud M.-J., dir., 2009. *Les mots de l'espace : entre expression et appropriation. Contribution à une coordination des points de vue autour des sciences du langage*. Paris, L'Harmattan.

Berrendonner A., 1990. Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique*, n°21, pp. 25-36.

Berrendonner A., 2004. Grammaire de l'écrit *vs* grammaire de l'oral : le jeu des composantes micro- et macro-syntaxiques, *in* A. Rabatel (éd.), *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 249-264.

Blanche-Benveniste C., 2002. Phrase et construction verbale. *Verbum XXIV*, pp. 7-22.

Blanche-Benveniste C., *et alii.*, 1990, *Le français parlé, études grammaticales*. Paris, Éditions du CNRS.

Blanche-Benveniste C., 2002. La complémentation verbale : petite introduction aux valences verbales, *Tranel*, n°37, pp. 47-73.

Blanche-Benveniste C., 2002. Macro-syntaxe et micro-syntaxe : les dispositifs de la rection verbale, *in* H.-L. Andersen & H. Nølke (éds), *Macro-syntaxe et macro-sémantique, Actes du Colloque international d'Aarhus, 17-19 mai 2001*. Berne, Peter Lang, p. 43-69.

Charolles M. & Combettes B., 1999. Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours, *Langue Française*, n°121, pp. 76-116.

Charolles M., 1978. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques), *Langue Française,* n°38, pp. 7-41.

Charolles M., 1988. Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences, *Pratiques*, n°57, pp. 3-14.

Combettes B., 1983. *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles-Louvain La Neuve, Duculot.

Combettes B., 1992a. Hiérarchie des référents et connaissance partagée : les degrés dans l'opposition connu/nouveau, *L'Information grammaticale*, n°54, pp. 11-14.

Combettes B., 1992b. *L'organisation du texte.* Metz, Université de Metz : « Didactique des textes ».

Combettes B., 1993. Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques, *Pratiques,* n°77, pp. 43-57.

Combettes B., 1998. *Les constructions détachées en français.* Paris, Ophrys.

Corder P., 1980. Que signifient les erreurs des apprenants ?, *Langages*, n°57, pp.9-15.

Dimah A., 2010. *La compétence textuelle des apprenants universitaires syriens en FLE : analyse de productions écrites à dominante narrative*, Thèse en sciences du langage, Université de Franche-Comté.

Dubois J., 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Fayol M., 1984. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, *Repères*, n°63, p. 65-69.

Flahaut F., 1984. *Jeu de Babel, où le lecteur trouvera matière à inventer des fictions par milliers.* Paris, Point Hors Ligne.

Garcia-Debanc C., 2001. Les genres du discours procédural : invariants et variations, *Pratiques*, n°111-112, p. 39-64.

Garcia-Debanc C. & Fayol M., 2002. Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, *Pratiques*, n°115-116, pp.37-50.

Halliday M. A. K., & Hasan R., 1976. *Cohesion in English.* Londres, Longman.

Jakobson R., 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit.

Jeandillou J.-F., 2006. *L'analyse textuelle*. Paris, Armand Colin.

Le Goffic P., 1993. *Grammaire de la phrase française*. Paris, Hachette.

Luste-Chaâ O., 2009. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde: conceptions et applications,* Thèse en sciences du langage, soutenue à l'université Paul Verlaine, Metz.

Maingueneau D., 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Seuil.

Maingueneau D., 1999. Ethos, scénographie, incorporation, in R. Amossy, dir., *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos.* Lausanne, Delachaux & Niestlé, pp. 75-100.

Maingueneau D., 2012 [2007]. *Analyser les textes de communication.* Paris, Armand Colin.

Marquillo-Larruy M., 2002. *L'interprétation de l'erreur*. Paris, Clé International.

Masseron C. & Luste-Chaâ O., 2008. Typologie d'erreurs lexicales : difficultés et enjeux, in J. Durand, B. Habert & B. Laks (resp.), *Actes du 1e Congrès Mondial de linguistique française, Paris, 9-12 juillet 2008*, pp. 62, 519-531.

Masseron C., 1995. Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers, *Pratiques*, n°87, pp. 7-45.

Masseron C., 2005. Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue, *Pratiques*, n°125-126, pp. 205-249.

Masseron C., 2008-2009. *TD Activités rédactionnelles,* Sciences du langage. Document non publié, 150 pages.

Masseron C., 2011. Didactique du français : l'analyse linguistique des écrits scolaires, *Pratiques*, n°149-150, pp. 129-162.

Masseron C., 2017. Didactique du français : classement sommaire d'activités langagières. Document dactylographié, non publié.

Moirand S., 1979. *Situations d'écrit. Compréhension / Production en Français Langue Étrangère*. Paris, CLE international.

Moirand S., 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

Moirand S., 1990. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette.

Moirand S., 2007. *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre.* Paris, PUF.

Neveu F., 2004. *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris, Armand Colin.

Pendanx M., 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette F.L.E.

Péry-Woodley M.-P., 1993. *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris, Hachette.

Pierson C., 1993. Les reprises lexicales dans la perspective de la synthèse de texte, *Pratiques*, n°77, p. 58-82.

[Reichler-]Béguelin M.-J., Denervaud M. & Jespersen J., [1988], 1990. *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Revaz F., 1997. *Les textes d'action*. Université de Metz, Collection « Didactique des textes ».

Richterich R., 2000. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.* Paris, Hachette.

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., 2011, *Grammaire méthodique du français*. Paris, PUF.

Rück H., 1991. *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris, Crédif-Hatier.

Seoane A., 2013. *Mécanismes énonciatifs dans les guides touristiques : entre genre et positionnements discursifs*. Paris, L'Harmattan.

Tesnière L., 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris, Klincksieck.

Véronique D., dir., 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris, Didier.

Manuels et dictionnaires consultés

Abry D. & Chalaron M.-L., *La grammaire des premiers temps, A1-A2*, Vol. 1, 2009 [2003]. Grenoble, PUG.

Abry D. & Chalaron M.-L., *La grammaire des premiers temps, A1-A2*, 2014. Grenoble, PUG.

Berthet A., Waendries M., Hugot C., Kizirian V., Daill E., 2012 [2006]. *Alter ego 1 : méthode de français*. Paris, Hachette FLE.

Chalaron M.-L. & Rœsch R., *La grammaire des tout premiers temps*, 2013[2]. Grenoble, PUG.

Garnier S., & Savage A. D., 2011. *Rédiger un texte académique en français. Règles grammaticales. Règles d'usage. Exercices d'entraînement corrigés. Niveau B2 à C1*. Paris, Ophrys.

Gauvenet H., Moirand S. & Courtillon-Leclercq J., 1976. *Qu'en dira-t-on ? Du discours direct au discours rapporté*. Paris, Didier-Crédif.

Guyot-Clément C., 2012. *Apprendre la langue de l'argumentation. Du texte à la dissertation. Français Langue Étrangère*. Paris, Belin.

Monnerie-Goarin A. & Siréjols É., 2001. *Champion 1. Méthode de français, Le livre de l'élève*. Paris, CLE International.

Peyroutet C., 1991. *La pratique de l'expression écrite. Raconter. Communiquer. Ordonner ses idées. Expliquer. Argumenter. Écrire une lettre*. Paris, Nathan.

Poisson-Quinton, S., 2004. *Expression écrite, niveau 1*. Paris, CLE International.

Poisson-Quinton, S., 2006. *Expression écrite, niveau 2*. Paris, CLE International.

Poisson-Quinton, S., 2006. *Expression écrite, niveau 3*. Paris, CLE International.

Poisson-Quinton, S., 2008. *Expression écrite, niveau 4*. Paris, CLE International.

Vigner, G., 1985. *La machine à écriture 2. Les types de texte. Exercices écrits auto-correctifs*. Paris, CLE International.

Textes de référence, dictionnaires et guides touristiques

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Apprendre, Enseigner, Évaluer. 2005. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg. Paris, Didier.

Le Petit Futé, Libye. « Country guide ». [1997], 2007[2]. Paris, Nouvelles Éditions de l'Université.

Paris, 2003. Paris, Guides Gallimard.

Le Petit Larousse illustré 2010 (nouvelle édition, 2009). Paris, Larousse.

Paris Balades. Le Routard. 2017/18, 2017. Paris, Hachette.

Paris. Le Routard. 2018, 2018. Paris, Hachette.

Paris. Le Guide vert, 2010. Paris, Guide Michelin.

Rey-Debove J., dir., 1982. *Dictionnaire méthodique du français actuel*. Paris, Le Robert.

Un niveau-Seuil, 1976. Conseil de l'Europe, « Projet Langues Vivantes ». Paris, Hatier-Didier.

Sites consultés

http://lettres.ac-aix-marseille.fr/college/docpedfle.html

http://www.routard.com/guide/paris/300/itineraires_conseilles.htm

https://fr.wikipedia.org/wiki/Derna_(Libye)

Table des matières

Remerciements, **3**

Résumé en français, **4**

English Abstract, **5**

Sommaire, **6**

Introduction générale, 8

1. Éléments de cadrage (méthode suivie, analyse linguistique et didactique), 16

1.1 Méthode de travail et conditions de la recherche, **16**

1.1.1. L'enseignement du FLE dans les universités libyennes, **17**

1.1.1.1. Quelle est la place de l'écrit dans cet enseignement?, **18**

1.1.1.2. Conceptions dominantes et quelle place pour l'enseignement des bases de la langue française?, **20**

1.1.1.3 Hypothèse générale sur la situation de l'enseignement et la place occupée par l'écrit, **20**

1.1.2. Aperçu des pratiques langagières, orales ou écrites, en langue maternelle et en français langue étrangère, **21**

1.1.2.1 L'université de Sebha et les cours de FLE, **22**

1.1.2.2 Le département de français de l'université de Sebha : effectif des professeurs et des étudiants, enseignements et volumes horaires, **23**

1.1.3. La difficulté de recueillir des productions écrites : obstacles qui tiennent à la situation politique en Libye, **26**

1.1.3.1 L'axe syntaxique, **28**

1.1.3.2 L'axe textuel : éléments contextuels, **28**

1.1.3.3 L'axe sociolinguistique, **29**

1.2 Recueil des productions écrites (description épidictique d'une ville) et premier aperçu des écrits recueillis : écarts du point de vue de la lisibilité et de la calligraphie, **29**

1.2.1 Lisibilité des écrits, **30**

1.2.2 Conditions de production des écrits recueillis, **32**

1.2.3 Consigne d'écriture donnée aux étudiants : décrire une ville ou décrire la visite d'une ville ?, **33**

1.2.4 Un genre de discours identifiable ? La visite d'une ville touristique (description de la ville et expérience de la visite de cette ville) : description d'itinéraire ou présentation des sites de la ville ? Quelle parenté avec le genre de discours d'un guide touristique (Seoane 2013) ?, **35**

1.3 Cadre linguistique le plus approprié pour répondre aux erreurs rencontrées lors de l'apprentissage rédactionnel (linguistique textuelle, cohésion et traitement syntaxique), **42**

1.3.1. Le texte : difficultés inhérentes aux travaux de J.-M. Adam (2011 a et b), **42**

1.3.2. Linguistique textuelle et analyse de discours, des sous-disciplines complémentaires, **50**

1.3.3 Types de textes et genres de discours (Adam 2011[3] ; Revaz 1997), **62**

1.3.4 Michel Charolles (1989) et la question de « l'autonomie relative des contraintes formelles » liées à la construction d'un texte, **68**

***Synthèse de la première partie et options méthodologiques,* 73**

2. Analyse des écrits recueillis, 76

2.1 Traitement des erreurs. Qu'est-ce qu'une erreur dans un contexte d'apprentissage de langue étrangère ?, **76**

2.1.1 Rappel : le point de vue de P. Corder (1980), **78**

2.1.2 L'erreur lexicale en contexte de FLE : classement de Luste-Chaâ (2009), **83**

2.1.3 Méthode adoptée pour analyser les productions écrites recueillies : les trois niveaux de structuration et leurs indices de réalisation (Masseron 2005 : 205-249), **86**

2.2 Premier niveau de structuration : erreurs touchant aux réglages formels (lexique-grammaire des énoncés ; morphologie et orthographe) : microsyntaxe des SN, **93**

2.2.1 Erreurs d'orthographe et erreurs lexicales, **94**

2.2.2 Problèmes soulevés par les déterminants (le genre et le nombre des noms), **101**

2.2.3 Usage et fonction des relatives, **105**

2.3 Macrostructure descriptive et progressions thématiques : compte rendu de visite ou présentation de la ville?, **108**

2.3.1 Les indices de structuration, **109**

2.3.2 Ouverture et fermeture des textes, **115**

2.3.3 Enchaînements intermédiaires : ordre des énumérations, **117**

2.4 La cohésion des textes : modèles d'engendrement des schémas syntaxiques, **118**

2.4.1 Classement et distribution des constructions verbales, locatives ou non, **124**

2.4.2 Les verbes de mouvement ou de déplacement, **126**

2.4.3 Le dispositif à valeur locative il y a, **128**

2.4.4 L'alternance elle/qui, *le suivi anaphorique et la progression à thème constant,* **137**

***Synthèse de la deuxième partie : une structuration très énumérative,* 144**

3. Quelles perspectives d'enseignement et quelles activités pour quels objectifs d'apprentissage de l'écriture ?, 146

3.1 Les ouvrages consacrés à l'écrit et à la didactique de l'écriture en contexte FLE : apprentissage de la cohésion du texte écrit, **147**

3.1.1 Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère, Sophie Moirand (1979), **148**

3.1.2 Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite, M.-J. [Reichler-]Béguelin, M. Denervaud & J. Jespersen (1990), **157**

3.1.3 Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants. Marie-Paule Péry-Woodley, (1993), **169**

3.2 Grammaire de phrase ou linguistique textuelle : enjeux et limites d'une articulation des deux domaines, **175**

3.2.1 Progression d'activités dans un manuel d'écriture : pour quels apprentissages ?, **176**

3.2.2 Activités hétérogènes illustrées par le chapitre d'une méthode de français à objectifs communicatifs et entrée thématique : Analyse du manuel Alter ego, A1, **184**

3.2.3 Activités de langue: les constructions verbales et les prépositions spatiales dans un ouvrage de grammaire (FLE, Niveau débutants). La série de La grammaire des premiers temps, **197**

3.2.3.1 Le morphème interrogatif où et l'importance des prépositions (*à, de, en, par*, etc.), **198**

3.2.3.2 La question des registres, **205**

3.3 Propositions d'activités : activités d'écriture guidées (écrits d'apprentissage) et activités grammaticales décrochées, **206**

*3.3.1 Les documents supports d'une trame d'activités sur l'expression du lieu dans deux manuels de méthodologie (*Alter ego 1 *et* Champion 1*) : des images aux écrits*, **210**

3.3.2 Objectif fonctionnel : conseiller un itinéraire de découverte de Paris, **216**

3.3.3 De la prise de notes au compte rendu de visite, **221**

3.3.4 Structures-types et notions-clés impliquées par l'expression d'un lieu, **224**

***Synthèse de la troisième partie et bilan didactique provisoire*, 229**

Conclusion générale, 230

Indications bibliographiques, **235**

Table des matières, **243**