



HAL
open science

Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du Français sur Objectives Spécifiques au Vietnam

Hoang Le Truong

► **To cite this version:**

Hoang Le Truong. Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du Français sur Objectives Spécifiques au Vietnam. Linguistique. Université de Rouen, 2007. Français. NNT: . tel-00589417

HAL Id: tel-00589417

<https://theses.hal.science/tel-00589417>

Submitted on 29 Apr 2011

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.

UNIVERSITE DE ROUEN

Ecole doctorale

« Savoirs – Critique – Expertises »

ARGUMENTATION ET EXPLICATION

DANS LES TEXTES D'ECONOMIE ET DE GESTION

Perspectives didactiques du Français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam

Thèse de doctorat en Sciences du langage

présentée et soutenue par

TRUONG Hoang le

Sous la direction de

Monsieur le professeur Philippe LANE

Jun 2007

REMERCIEMENTS

Mes remerciements profonds sont adressés à

l'**Ambassade de France au Vietnam** pour m'avoir accordé une bourse d'études de 9 mois en France qui m'a permis de réaliser la présente thèse à l'Université de Rouen,

M. Philippe LANE, professeur des universités de l'Université de Rouen, pour avoir accepté de diriger ma thèse et m'avoir donné des conseils précieux pour mener à bien ma recherche,

Mme Régine DELAMOTTE, professeur des universités de l'Université de Rouen, **M. Michel FOURNIE**, professeur des universités, INALCO et **M. Marc SOUCHON**, professeur des universités de l'Université de Besançon pour avoir accepté de participer au jury de soutenance de ma thèse,

Mme Véronique GIRARD, responsable de l'Antenne de Danang de l'AUF au Vietnam, pour m'avoir fait obtenir l'autorisation de l'AUF à mener des enquêtes aux FUF de l'université de Hué,

Mme NGUYEN Thi Huong Hué, coordonnatrice du programme de l'enseignement du français aux FUF de l'université de Hué, pour m'avoir fourni des documents ainsi que des chiffres statistiques importants relatifs à la situation de l'enseignement/apprentissage du français aux FUF de l'université de Hué,

Mme BEAULIEU, responsable de l'accueil des boursiers étrangers du CROUS de Haute Normandie, pour son accueil chaleureux et sa disponibilité qui m'ont permis de réunir de bonnes conditions de travail durant mes séjours à Rouen,

Mme Roberte CORRE pour son aide précieuse,

et particulièrement aux **enseignantes** et aux **étudiants** qui ont participé avec enthousiasme à mes enquêtes, sans qui ma recherche aurait été loin de s'achever.

Je tiens aussi vivement à remercier mes **collègues**, mes **amis** et mes **proches** pour leurs soutiens et conseils nécessaires à l'accomplissement de mon travail.

*A mes parents,
ma petite Cathy,
et ma chérie Hai*

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PREMIERE PARTIE : ARGUMENTATION ET EXPLICATION

DANS LES TEXTES DE SPECIALITE

| | |
|---|-----|
| Chapitre 1: Notions opératoires pour l'analyse textuelle de textes de spécialité..... | 17 |
| Chapitre 2 : Analyse de textes d'économie et de gestion | 79 |
| Conclusion de la première partie..... | 118 |

DEUXIEME PARTIE:

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPREHENSION

EN FRANÇAIS AUX FUF DE L'UNIVERSITE DE HUE

| | |
|---|-----|
| Chapitre 3: Didactique de la lecture-compréhension en FLE | 125 |
| Chapitre 4 : Observations des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans les manuels de français en usage aux FUF de Hué..... | 154 |
| Chapitre 5 : Enquêtes auprès des étudiants et des enseignants de français des FUF de l'université de Hué | 201 |
| Conclusion de la deuxième partie..... | 284 |

TROISIEME PARTIE :

EXPERIMENTATION DE L'APPLICATION DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE PROPOSEE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPREHENSION.

| | |
|---------------------------|-----|
| CONCLUSION GENERALE | 318 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 321 |
| INDEX..... | 331 |
| TABLE DES MATIERES..... | 339 |
| ANNEXES..... | 347 |

Introduction

L'introduction de cette thèse se compose de cinq parties: état des lieux des domaines relatifs aux objets d'étude de notre recherche, motivations et objets de la recherche, problématique de la recherche, méthodologie de la recherche et construction de la thèse.

I. Etat des lieux

En ce qui concerne l'évolution de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle, on a connu l'apparition de deux courants d'analyse de discours dont les modes d'analyse et les perspectives d'observation se différencient l'un de l'autre (L'évolution de l'analyse de discours est présentée sommairement dans l'article de D. Maingueneau pour le numéro spécial paru en juillet 1996 de la revue *Le français dans le monde* intitulé *L'analyse du discours en France aujourd'hui*). Le premier courant s'est développé dans les années 1960 et 1970 et a privilégié l'étude des discours politiques. Son objet d'analyse était exclusivement le lexique comme le montrent les travaux de l'équipe de recherche de Jean Dubois et M. Pêcheux (1969). Le second est apparu dans les années 1980 et s'est bien développé dans les années 1990. Il a ouvert le champ d'analyse sur la diversité de genres de discours dans la vie communicative comme discours de communication scientifique en général et discours de vulgarisation en particulier (cf. M.-F. Mortureux 1982 et 1985; J. Peytard, D. Jacobi et A. Pétrouff, 1984; D. Jacobi, 1993 et 1999; S. Moirand, 1992, 1995 et 1999 et J.-C. Beacco, 1993, 1995 et 1999), discours spécialisés et discours ordinaires qui font l'objet d'étude du groupe de recherche CEDISCOR de l'université Paris III (Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés) avec la participation de S. Moirand, J.-C. Beacco, F. Cicurel, M.-F. Mortureux, A. Collinot, G. Petiot (cf. D. Maingueneau, op.cit. :13), discours en situation de travail faisant l'objet de recherche du réseau «Langage et Travail» du CNRS avec la participation de A. Borzeix, J. Boutet, D. Faïta, B. Gardin, M. Grojean et M. Lacoste (cf. D. Maingueneau, op.cit. :13). Les chercheurs ont choisi pour objets d'étude non seulement le lexique mais encore d'autres éléments qui construisent les discours tels que la textualité, la cohésion lexicale, la cohérence textuelle, l'énonciation, le contexte et la pragmatique des pratiques discursives.

En ce qui concerne la transposition didactique des travaux de l'analyse de discours et de la linguistique textuelle dans l'enseignement /apprentissage des langues, S. Moirand dans son article à titre de présentation pour le numéro spécial paru en juillet 1996 de la revue *Le français dans le monde* intitulé *Le discours: enjeux et perspectives* a mis l'accent sur la maîtrise de genres de discours comme un défi à relever pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère car il y a un grand écart entre le contexte de classe de langue qui «*demeure souvent le seul lieu d'exposition aux discours de l'autre culture*» (Moirand, op. cit. : 5) et la diversité de situations d'expositions à de multiples discours de l'environnement communicatif réel d'une culture autre que celle des apprenants. J.-C. Beacco dans

son article intitulé *Linguistique de discours et enseignements de langues* à titre de conclusion du même numéro spécial consacré au champ d'étude du discours, a soulevé trois problématiques majeures relatives à l'efficacité didactique de la mise en application des fruits des recherches de l'analyse de discours. La première porte sur la description métalinguistique de la langue-cible par rapport aux représentations linguistiques acquises des apprenants. La deuxième porte sur le décalage entre l'acquisition de la langue-cible dans les contextes authentiques de la communication en langue-cible, c'est-à-dire dans l'espace socio-discursif de la culture cible (milieu naturel) et l'acquisition langagière dans la classe de langue (milieu institutionnel). Et la dernière a trait à la prise en compte des conditions institutionnelles, sociales, culturelles et politiques par rapport aux ambitions des applications didactiques des résultats de l'analyse de discours. J.-C. Beacco (op.cit : 189) a souligné des complémentarités entre ces « territoires théoriques » comme condition indispensable pour effectuer des applications didactiques:

Une intervention méthodologique ne saurait être fondée sur un seul de ces domaines mais se doit de calculer des complémentarités entre les éléments de la situation éducative que chaque ensemble disciplinaire permet d'explorer

En ce qui concerne l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, C. Puren (1995), dans son article intitulé *Méthodologies constituées et de leur mise en question* publié dans le numéro spécial paru en janvier 1995 de la revue *Le français dans le monde*, a abordé les limites des méthodologies déjà conçues telles que le behaviorisme, la méthodologie SGAV et même l'approche communicative considérée depuis une trentaine d'années comme une nouvelle « révolution méthodologique » face à la complexité des différents facteurs de l'enseignement/apprentissage des langues. Il a indiqué la « complexité des besoins, attentes, motivation, habitudes et stratégies d'apprentissage » des apprenants, la complexité des objectifs correspondant aux différentes composantes de la compétence de communication et la complexité des fondements conceptuels comme pragmatique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotique, psychologie cognitive. Il a proposé « un renouvellement métaméthodologique dans l'enseignement du FLE » (Puren, ibid. : 40) en vue de dégager des méthodologies nouvelles plus adéquates, plus adaptables à la complexité des conditions d'enseignement et à celle des conditions d'apprentissage. J.-C. Beacco (1995), dans son article intitulé *La méthodologie circulante et les méthodologies constituées* publié dans le même numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* a proposé une méthodologie éclectique dans l'enseignement/apprentissage des langues qu'il a appelée *méthodologie circulante*. Il a défini cette méthodologie comme la suivante :

Amalgame stabilisé, éclectisme canonique, la méthodologie circulante agit comme un ensemble de croyances fondamentales mais non uniformes et constitue le cadre de référence où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement. (Beacco, *ibid.* : 46)

A propos de la notion de «cadre de référence», le Conseil de l'Europe en 2000 a publié un ouvrage intitulé *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Cet ouvrage est le résultat d'une décennie de recherches de linguistes-didacticiens venus de différents pays membres de l'Union européenne. Ce cadre de référence européen (CECR) décrit aussi complètement que possible toutes les capacités langagières, tous les savoirs nécessaires qui constituent la compétence de communication langagière. Il décrit aussi toutes les situations et domaines dans lesquels on peut utiliser une langue étrangère pour communiquer. De plus, il propose de multiples options méthodologiques différentes que l'enseignant pourrait retenir ou combiner avec souplesse et en adéquation avec les contextes d'enseignement/apprentissage déterminés. L'approche générale de l'enseignement/apprentissage des langues adoptée dans le CECR s'avère également une *méthodologie circulante*.

En ce qui concerne l'évolution de l'enseignement/apprentissage du français de spécialité, G. Holtzer dans son article intitulé *Du français fonctionnel au FOS. Histoire des notions et des pratiques*, écrit pour le numéro spécial paru en janvier 2004 de la revue *Le français dans le monde* a présenté des variations de la dénomination du français enseigné pour des objectifs communicatifs spécifiques correspondant aux besoins variés d'apprentissage des apprenants, aux exigences différentes des coopérations économiques et/ou culturelles internationales entre la France et les pays francophones d'une époque à l'autre pendant une trentaine d'années. Si le français fonctionnel, le français instrumental, le français scientifique et technique étaient des termes courants dans les années 1970, le français de spécialité était répandu dans les années 1980. Fin des années 1980 et début des années 1990 on a assisté à l'apparition de multiples variations du français de spécialité telles que français des affaires, français des professions, français des communications spécialisées, français du droit, français langue professionnelle et français sur objectifs spécifiques (FOS). Le FOS est à présent devenu le terme le plus courant qui renvoie à l'enseignement/apprentissage du français pour une grande diversité des objectifs spécialisés répondant aux besoins communicatifs diversifiés des coopérations multiformes professionnalisées dans un monde du temps de la mondialisation et de l'informatique comme le montre l'article de M.-J. Berchoud intitulé *Communication de spécialité, culture(s), mondialisation* dans le même numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* consacré au FOS.

En ce qui concerne l'enseignement /apprentissage du FOS au Vietnam, il y a 36 filières universitaires francophones (FUF) différentes réparties dans 26 établissements universitaires inscrits

dans les principales universités du pays dont l'université de Hué avec deux filières (Médecine et Tourisme). Ces filières sont gérées par l'organisme francophone international AUF (Agence universitaire francophone). Les étudiants des FUF apprennent le français comme une langue étrangère (FLE) et aussi comme une langue d'enseignement et d'études (FOS). Le réseau des FUF au Vietnam se voit bien développé et est considéré comme un « véritable laboratoire d'expérimentation » de l'enseignement/apprentissage du FOS pour reprendre l'expression de NGUYEN Van Dung utilisée dans son article intitulé *Les filières universitaires de l'AUF au Vietnam. La formation des enseignants de FOS* pour le numéro spécial paru en janvier 2004 de la revue *Le français dans le monde*.

II. Motivations et objets de la recherche

Dans les échanges culturels, économiques et technologiques à l'échelle internationale, la lecture-compréhension des documents spécialisés et professionnels est très importante car cette compétence langagière permet de transmettre et partager du savoir, des savoir-faire par l'écrit. Le Vietnam, un nouvel adhérent de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), se doit d'avoir des experts et des professionnels de qualité dans tous les domaines dont le domaine économique et celui de la gestion pour bien s'intégrer dans le développement commun du monde en forte mutation. Une des exigences les plus impératives chez les professionnels et les experts vietnamiens est effectivement la compétence de communication en langues étrangères dont le français. Par conséquent, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est, à l'heure actuelle, particulièrement valorisé dans les universités vietnamiennes. C'est pourquoi l'étude des textes de spécialité en français et celle de l'enseignement /apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français aux FUF de l'université de Hué où je travaille constituent le centre d'intérêt de mes recherches.

A propos des objets d'analyse textuelle, les textes qui font l'objet de mes analyses sont des textes d'information scientifique en sciences économiques et gestion car ces disciplines sont en étroite relation avec la filière universitaire francophone (FUF) de tourisme dans la faculté d'économie de l'université de Hué. Les documents de ces deux disciplines me paraissent plus accessibles que ceux d'autres disciplines car les disciplines en question sont des sciences humaines et sociales comme les sciences du langage qu'est ma spécialité.

III. Problématique de la recherche

L'argumentation et l'explication sont deux actions principales de l'activité langagière et il nous semble que ces actes de discours se produisent fréquemment dans les textes d'information scientifique. Nous nous demandons ainsi quels sont la place et le rôle de ces deux actes de discours dans les textes

de ce genre et si l'on peut déterminer les caractéristiques de l'argumentation et de l'explication dans ces textes au travers de l'examen de leurs compositions textuelles et de leurs structures sémantiques.

A propos de l'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE, nous constatons que les enseignants vietnamiens poursuivent toujours l'approche globale comme la méthodologie dominante pour effectuer leurs cours de lecture depuis une trentaine d'années. Nous sommes tentés de remettre en cause cette approche prépondérante en vérifiant son efficacité didactique vis-à-vis du développement des capacités cognitives et langagières et d'autres encore qui constituent la compétence de lecture-compréhension en FLE en général et en FOS en particulier car nous constatons a priori que nos étudiants n'éprouvent pas de mal à accomplir des activités de lecture proposées selon l'approche globale mais nous ne sommes pas sûrs que ceux-ci maîtrisent véritablement les stratégies de lecture adéquates à chaque genre de texte. Nous tenons à trouver d'autres nouvelles approches qui puissent être appliquées en complément ou remplacer cette ancienne approche. Ensuite, nous étudierons avec attention le contenu et la méthodologie des manuels en usage aux FUF du Vietnam qui sont particulièrement appréciés comme supports pédagogiques susceptibles d'exercer une grande influence sur la planification de l'activité d'enseignement et de l'activité d'apprentissage en classe. Nous analyserons les représentations des enseignants de français et des étudiants des FUF de l'université de Hué non seulement sur l'enseignement/apprentissage de la lecture en FLE et FOS mais aussi sur les méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de français en usage aux FUF. Enfin, nous remettons en cause l'idée que l'étude du lexique suffise à la lecture-compréhension des textes d'information scientifique en français. En fait, ils pensent que l'acquisition d'un large vocabulaire spécifique correspondant au domaine de référence spécifique du texte à lire est nécessaire et quasiment suffisante pour en appréhender le sens. Nous voudrions donc vérifier cette surestimation du lexique spécifique au travers des analyses textuelles en tant que des lecteurs profanes des textes d'économie et de gestion. Nous voudrions également savoir si les transpositions didactiques des résultats de nos analyses textuelles pourraient contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes ordinaires et des textes de spécialité en français aux FUF de notre université en particulier et aux FUF du Vietnam en général.

Toutes les préoccupations ci-dessus constituent donc la problématique de la recherche de la thèse qui s'intitule:

Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion

Perspectives didactiques du Français sur Objectifs spécifiques au Vietnam

IV. Méthodologie de la recherche

Afin de construire le cadre conceptuel pour les analyses textuelles, nous étudions essentiellement le système des notions de la linguistique textuelle de J.-M. Adam (1992, 1999 et 2005) et la théorie de la communication-interaction verbale de J.-B. Grize (1982, 1990 et 1996) résumée par P. Lane (2002 et 2006), sur laquelle s'appuie J.-M. Adam surtout sur la théorie des mécanismes de la schématisation de l'interaction verbale, pour mettre en évidence les relations indissociables et complémentaires entre la linguistique textuelle et l'analyse de discours, entre l'examen de la dimension textuelle et celui de la dimension contextuelle (discursive) pour observer les productions langagières à l'oral et à l'écrit.

En ce qui concerne le cadre théorique de l'analyse des manuels et pour mener les enquêtes auprès des enseignants et des étudiants des FUF de l'université de Hué, nous étudions la composition de la compétence de communication langagière décrite dans le CECR (2000), les descriptions différentes de la compétence de lecture-compréhension par plusieurs chercheurs en vue de dégager une conception nuancée de la compétence de lecture-compréhension en langues étrangères (LE) qui favorise les choix pertinents des méthodologies de l'enseignement/apprentissage appropriées à chaque contexte d'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en LE. Nous étudions aussi différentes approches de l'enseignement de la lecture en vue de proposer une approche didactique de l'enseignement /apprentissage de la lecture-compréhension en LE qui soit plus adaptable et plus efficace que l'approche globale en fonction des contextes d'enseignement/apprentissage déterminés. A l'issue des examens des manuels et des traitements et analyses des résultats des enquêtes, nous nous proposons de faire des remarques générales sur les facteurs de l'enseignement/apprentissage que sont les enseignants, les apprenants, les manuels et les contextes institutionnels en matière de lecture-compréhension ainsi que des propositions didactiques en la matière.

Enfin, afin de vérifier la faisabilité et l'efficacité de nos propositions didactiques en général et de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension proposée en particulier, nous réalisons un cours d'expérimentation de lecture de 30 heures aux étudiants de français du département de français de l'Ecole des langues étrangères, membre de l'université de Hué. Il est regrettable que ce cours d'expérimentation ne puisse pas se donner aux étudiants des FUF pour causes objectives. En fait, je n'étais chargé d'aucune classe de français aux étudiants des FUF durant le temps de préparation de ma thèse. Cependant, je pense que les résultats de l'expérimentation sont aussi valides pour vérifier les propositions didactiques car il existe beaucoup de conditions et situations d'apprentissage identiques entre les étudiants de français en deuxième année et les étudiants des FUF (cf. *Public de l'expérimentation*, troisième partie, section II)

V. Construction de la thèse

La thèse comprend 3 parties qui correspondent à trois temps différents et bien reliés dans le processus de préparation de notre thèse :

La première partie : Argumentation et explication dans les textes de spécialité.

La deuxième partie : Enseignement et apprentissage de la lecture-compréhension en français aux FUF de l'université de Hué.

La troisième partie : Expérimentation de l'application de la démarche pédagogique proposée de l'enseignement de la lecture-compréhension.

La première partie comprend deux chapitres: Le chapitre 1 présente le cadre théorique pour les analyses des textes de spécialité qui englobe principalement des notions opératoires de la linguistique textuelle regroupées par J.-M. Adam. Le chapitre 2 présente les résultats des analyses des textes d'économie et de gestion.

La deuxième partie comprend 3 chapitres: les chapitres 3, 4 et 5. Le chapitre 3 décrit le cadre didactique pour l'étude de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en langues étrangères. En effet, il représente la notion de compétence de communication langagière selon le CECR (2000) et la notion de compétence de lecture-compréhension que nous définissons à partir de la notion de la compétence de communication langagière du CECR (2000), des conceptions différentes de la compétence de lecture par plusieurs chercheurs tels que F. Cicurel, A. G. Turcotte et J. Giasson et également à partir des résultats de nos études théoriques et de nos analyses textuelles présentés dans la première partie. Dans ce chapitre, nous représentons aussi différentes approches de l'enseignement de la lecture telles que l'approche globale, l'enseignement explicite de la lecture, l'approche écologique et l'approche empirique, sur lesquelles nous nous appuyons pour proposer une approche de l'enseignement de la lecture-compréhension qui valorise en particulier le développement de la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle. Le chapitre 4 présente les observations des manuels de français et de FOS en usage actuel aux FUF de l'université de Hué et des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans ces manuels. Le chapitre 5 présente les procédures des enquêtes auprès des enseignants et des étudiants, et les analyses des résultats de ces enquêtes.

A la fin de chaque chapitre de ces premières parties, une synthèse résume les idées principales développées tout au long du chapitre. Les deux premières parties se terminent par des conclusions. En particulier, dans la conclusion de la deuxième partie nous donnons des évaluations générales de l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-compréhension en français général (FG) et en FOS aux

FUF de Hué. Ensuite, nous présentons des propositions didactiques à l'égard des facteurs de l'enseignement /apprentissage que sont les enseignants, les étudiants et les conditions d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'une démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture qui nous paraît plus efficace pour les étudiants des FUF.

La dernière partie est consacrée à la description du déroulement ainsi qu'au relevé des résultats de l'expérimentation de la démarche pédagogique proposée de la lecture-compréhension et se termine par un bilan de l'expérimentation.

La conclusion générale clôture la thèse en rappelant les résultats principaux de notre recherche et en proposant des perspectives pour les recherches ultérieures.

Première partie :
Argumentation et explication dans les textes
de spécialité

Chapitre 1: Notions opératoires pour l'analyse textuelle de textes de spécialité

I. Les notions de texte et de discours selon J.-M. Adam

Le texte et le discours sont, depuis longtemps, des notions opposées qui désignent un même objet de production langagière, l'une renvoie à la structure formelle et décontextualisée, l'autre à la structure sémantico-pragmatique et contextualisée. J.-M. Adam (1992, 1999 et 2005) a voulu "neutraliser" la distinction de ces deux notions en soulignant la complémentarité profonde entre le textuel et le discursif dans l'analyse textuelle. En effet, J.-M. Adam (1999) a voulu situer le texte entre "*la prise en compte de conditions de production et d'interprétation en grande partie extralinguistiques (dimension discursive des faits de langue) et les linguistiques de la phrase (linguistiques classiques, de la morpho-syntaxe à la pragmatique) et des agencements transphrastiques (linguistique du texte objet, cette fois abstrait et général)*" (ibid.: 33).

En ce sens, il a utilisé le terme *texte* au pluriel en tant qu'objet concret de communication langagière en définissant la notion de texte:

Les textes comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est par excellence l'unité de l'interaction humaine. (ibid.: 40)

J.-M. Adam a alors défini la notion de discours comme suit:

Parler de discours, c'est ouvrir le texte, d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autre part, sur l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris – en particulier celle des genres. (ibid.)

D'après J.-M. Adam, on a pris en compte la dimension discursive dans l'observation de la structure textuelle dès le début des années 1980:

Dès le début des années 1980, la linguistique textuelle ajoute à l'observation des faits cotextuels de texture et de structure, celle de l'intentionnalité et de l'acceptabilité du texte, c'est-à-dire un jugement de pertinence contextuelle. De cette façon, la linguistique textuelle se sort du piège logico-grammatical de la décontextualisation qui marque ses origines. (ibid.: 41)

La conception de J.-M. Adam sur le texte et le discours aboutit à intégrer le champ de l'analyse textuelle dans celui de l'analyse des discours comme le montre le schéma établi par J.-M. Adam (ibid.)

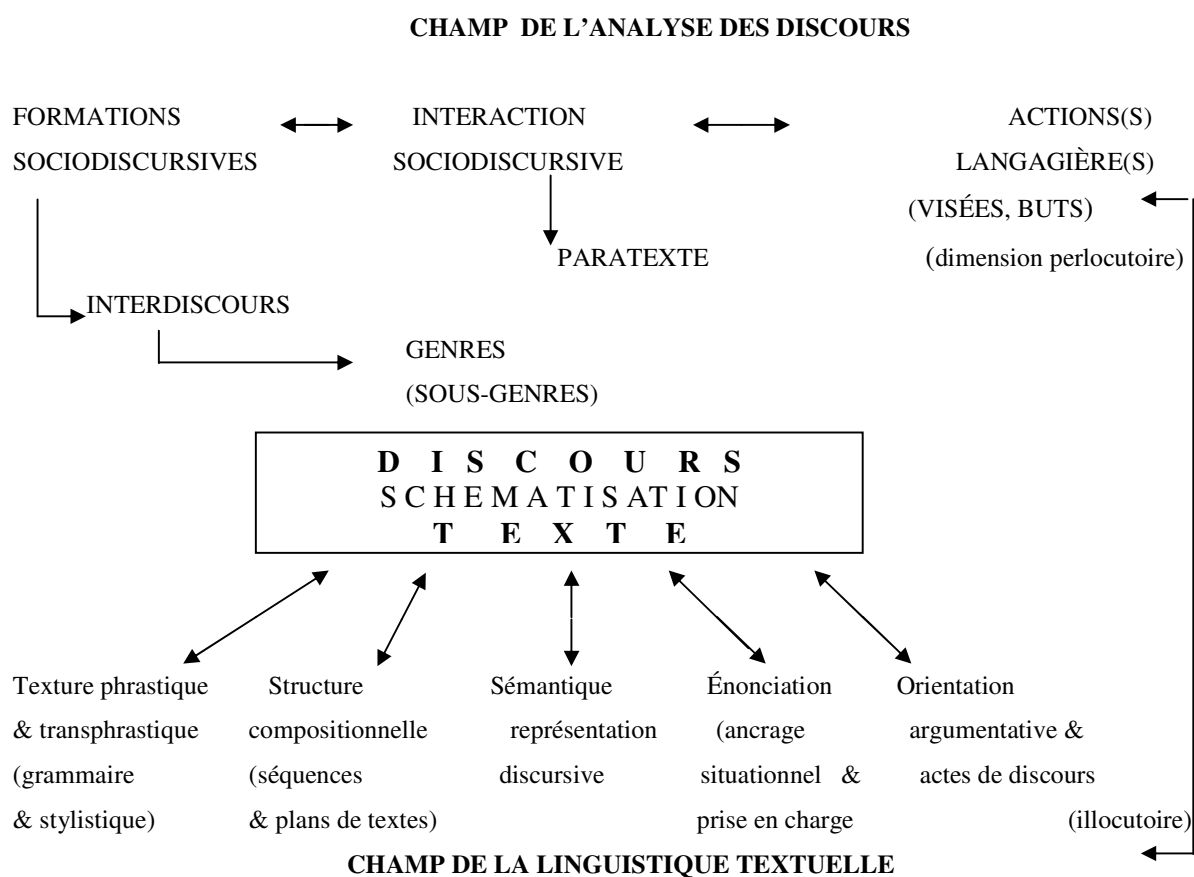


Fig.1

La schématisation qui se situe entre le discours et le texte est une notion initiée par J.-B. Grize et ici empruntée par J. M. Adam pour désigner à la fois le *processus* et le *résultat* de l'énonciation. Cette catégorie d'analyse textuelle et la plupart des autres faisant partie du champ de la linguistique textuelle et de celui de l'analyse des discours seront présentées en détail dans la suite du présent chapitre.

II. Unité textuelle de base

Pour effectuer des analyses au niveau textuel, il est nécessaire de déterminer une unité minimale qui soit susceptible d'observer l'organisation textuelle ainsi que la structure sémantique des textes. J.-M Adam (2005: 51-59) a démontré les limites de la phrase graphique comme une macro-unité de la linguistique structuraliste traditionnelle pour l'analyse textuelle à partir des exemples de ponctuation et de segmentation typographique de brèves journalistiques de Félix Fénéon, de textes littéraires ainsi que d'un discours du général de Gaulle. Selon lui, la grande variété de la segmentation typographique ne permet pas de bien généraliser les fonctions pragmatiques d'une phrase typographique. De plus, il

confirme que la phrase typographique relève de l'expression stylistique du scripteur ou de l'orateur et que celle-ci ne peut pas s'avérer une unité minimale pour les analyses textuelles:

De toute évidence, l'unité textuelle de base n'est pas identifiable à partir de l'opération de segmentation typographique du continuum verbal. Le découpage graphique des unités écrites et le découpages intonatifs des unités orales sont liés à la recherche de la production d'effets de sens qui manifestent les possibilités variationnelles du système linguistique. (ibid.: 51)

J.-M. Adam (1992, 1999 et 2005) a ainsi avancé la notion de *proposition énoncée* comme unité textuelle de base pour bien décrire la complexité de la composition ainsi que de la structure sémantique du texte. Chaque proposition énoncée comporte trois dimensions complémentaires qui sont référentielle, énonciative et pragmatique.

II.1. Dimension référentielle

Une proposition énoncée construit une représentation discursive comme une prédication qui renvoie à un objet de discours comme son thème, formant un micro-univers sémantique. Au niveau de la structure de la proposition énoncée, Adam (1999) a dit:

La forme la plus simple est la structure associant un syntagme nominal et un syntagme verbal, mais, d'un point de vue sémantique, une proposition peut fort bien se réduire à un nom et un adjectif. (ibid.: 69)

J.-M. Adam (1999, 2005) a choisi de courts textes de trois lignes de Félix Fénéon pour illustrer la dimension référentielle et la structure de la proposition énoncée.

- T1 Ayant terrassé l'afficheur, ils le tirèrent sur toute la longueur de la passerelle d'Alforville, puis le précipitèrent.
- T2 Entre Deuil et Épinay on a volé 1 840 mètres de fils téléphoniques. À Carrières-sur-Seine, M. Bresnu s'est pendu à un fil de fer.
- T3 Un inconnu peignait d'ocre les murs du cimetière de Pantin. Dujardin errait nu par Saint-Ouen l'Aumône. Des fous paraît-il.
- T4 À peine humée sa prise, A. Chevrel éternua et, tombant du char à foin qu'il ramenait de Pervençères (Ornes), expira.
- T5 Au faite de la gare d'Enghien, un peintre a été électrocuté. On entendit claquer ses mâchoires et il s'abattit sur la marquise.
- T6 Dans le lac d'Annecy, trois jeunes gens nageaient. L'un, Janetti, disparut. Plongeurs des autres. Ils le ramenèrent, mais mort.

Ces petits textes sont d'un même genre journalistique: la brève. Du point de vue référentiel, ces textes fournissent des informations référentielles répondant aux questions événementielles: Qui ?, Quoi?, Où?, Quand? et Comment?

Au niveau de la structure, Adam (2005: 70) indique que la structure de base de la proposition énoncée comporte un verbe comme noyau suivi de compléments comme *Janetti disparut* (T6), *Ils le ramenèrent* (T6). La proposition énoncée peut aussi être accompagnée de constituants périphériques plus ou moins autonomes: des circonstants comme *Dans le lac d'Annecy* (T6), *Entre Deuil et Épinay* (T2), ou des constructions détachées comme *Ayant terrassé l'afficheur Achille* (T1) et *Tombant du char à foin* (T4). Cette unité minimale d'analyse textuelle peut être réduite à un lexème soit un verbe, soit un substantif et soit un adjectif comme la proposition *mort* (T6), la proposition *des fous* (T3).

Nous donnons, à titre d'exemple, deux autres petits textes tirés du manuel de français « Studio 100 niveau 1 », lequel fera l'objet de notre observation. Ce sont des critiques de films.

T 7 : **L'homme de Sao Paulo**

Un film haletant où Serge,
le héros, nous entraîne à toute
allure dans une série d'aventures
dignes de James Bond.
Cardiaques, s'abstenir.

T 8 : **Le héros est fatigué**

Les 5 premières minutes sont
très drôles, mais, malheureusement
ça ne dure pas car le héros ne se fatigue pas.
À voir à l'heure de la sieste.

Au niveau de structure, le texte T7 comprend deux phrases typographiques qui donnent aussi deux propositions énoncées. La première proposition énoncée (P1) est un long syntagme nominal dont le noyau est un substantif *film* suivi d'un adjectif évaluatif *haletant* et ce noyau est complété par une subordonnée relative *où Serge, le héros, nous entraîne à toute allure dans une série d'aventures dignes de James Bond*. Par contre, la seconde (P2) est si courte, juste deux lexèmes, dont le noyau est un verbe *s'abstenir* et l'autre est un adjectif *cardiaques* fonctionnant comme un circonstant hypothétique.

En ce qui concerne la dimension référentielle des propositions énoncées du texte T 7, la première est la brève présentation commentaire du film concerné et la seconde renvoie à une référence hypothétique implicite qui veut dire « *si vous êtes cardiaques, il faut vous abstenir de le voir* ». Ainsi, celle-ci se réfère à un conseil.

À propos de la structure du texte T 8, il comprend également deux phrases mais comporte quatre propositions énoncées:

P1 : Les 5 premières minutes sont très drôles

P2 : *mais*, malheureusement ça ne dure pas

P3 : *car* le héros ne se fatigue pas.

P4 : À voir à l'heure de la sieste.

Les trois premières propositions énoncées sont construites de trois phrases simples et sont reliées sémantiquement par les connecteurs *mais* et *car* tandis que la dernière est constituée d'un syntagme verbal précédé d'une préposition. Au niveau référentiel, ces premières font une brève présentation critique du film concerné et la dernière renvoie pragmatiquement à un avis défavorable sur le film.

II.2. Dimension énonciative

Toute proposition énoncée révèle une certaine prise en charge énonciative ou non du locuteur par rapport à la proposition énoncée que celui-ci énonce. Ainsi, le locuteur d'une proposition énoncée peut être aussi son énonciateur ($L = \acute{E}$) ou non ($L \neq \acute{E}$). Il s'agit donc de faits de polyphonie, cela dépend du contexte et des indices linguistiques donnés dans le texte. Le degré de prise en charge énonciative d'une proposition énoncée est susceptible d'être indiqué par un très grand nombre d'unités de langue. Adam (1999: 51-52, 2005 :72-75)) a énuméré de grandes catégories d'indices énonciatifs. Nous n'en reprenons que deux qui servent d'outils majeurs pour notre analyse textuelle.

- **Pronoms énonciatifs**

La prise en charge de la vérité/validité des propositions ($L = \acute{E}$) ou non-prise en charge ($L \neq \acute{E}$) par le locuteur peut être indiquée par les pronoms énonciatifs: JE-proposition indique la prise en charge du locuteur ($L = \acute{E}$), Nous-proposition indique une prise en charge atténuée ou partagée du locuteur ($L = \acute{E}$), TU/VOUS-proposition indique une prise en charge de l'interlocuteur ($L = \acute{E}$). Pour les cas de la non-prise en charge énonciative du locuteur indiqués par les pronoms énonciatifs ($L \neq \acute{E}$), il y a IL(S)/ELLE(S)-vérité (citation d'autorité), NOUS-vérité (d'une communauté discursive donnée), ON-vérité ou ON-doxa (des maximes, proverbes, dictons).

Dans les textes T7 et T8, on ne voit aucun pronom énonciatif, ce phénomène renforce la validité objective des commentaires sur les films.

Nous vous présentons un assez long texte tiré d'un manuel de FOS destiné aux filières francophones universitaires du Vietnam (cf. annexe, première partie, chap.2, doc 1). Ce texte fait partie

de notre corpus d'analyse textuelle. Dans l'ensemble du texte, on emploie les pronoms à la troisième personne *il* qui réfère au tourisme (plusieurs fois) et *on* qui réfère aux gens de la localité (2 fois). Il n'y a pas de pronoms énonciatifs comme *Je* et *Nous* qui représentent la prise en charge du scripteur (L = É). Cette particularité contribue à renforcer la validité objective des arguments donnés dans le texte en question.

- **Les modalités**

La prise en charge énonciative est également modalisée par des signes linguistiques comme modalités subjectives: verbes d'opinion (*croire, savoir, se douter, ignorer, convenir*), adverbes d'opinion (*peut-être, sans doute, probablement, certainement, me semble-t-il, me paraît-il*), lexèmes affectifs, évaluatifs (axiologiques) qui sont négatifs ou positifs.

Dans le texte T 7 on ne voit que des lexèmes évaluatifs positifs comme *haletant, à toute allure, aventures dignes de James Bond*. Par contre, dans le texte T 8, il y a un lexème positif *drôle* et deux lexèmes négatifs *malheureusement* (lexème affectif) et *sieste*. Ces termes-là manifestent un engagement des scripteurs vis-à-vis des propositions énoncées, un point de vue sur l'objet de discours. Le texte T 8 est aussi caractérisé par des formes verbales négatives *ça ne dure pas* (P2) et *le héros ne se fatigue pas* (P3). Il s'agit dans ces cas de négations polyphoniques où le scripteur nie les assertions (représentations discursives) faites par des lecteurs potentiels : *ça dure* et *le héros est vraiment fatigué*. Ainsi, les négations polyphoniques révèlent également la prise en charge énonciative du locuteur.

II.3. Dimension pragmatique

La dimension pragmatique de la proposition énoncée est représentée par son orientation argumentative et sa force ou valeur illocutoire .J.-M. Adam (2005) a écrit:

Tout énoncé possède une valeur argumentative, même une description comme celle de cette légende de photo d'une falaise d'escalade:

Cadre verdoyant
rocher franc et massif
le Pas de l'Ours
a tout pour plaire . (ibid.:77)

En fait, les trois adjectifs évaluatifs *verdoyant, franc* et *massif* ont pour fonction d'impressionner les lecteurs, d'évoquer l'intérêt de se rendre dans un tel endroit. Cette proposition possède alors une valeur argumentative. Le prédicat verbal *a tout pour plaire* manifeste sa force illocutoire de recommandation, ce qui donne à la proposition descriptive une dimension pragmatique.

Observons la dimension pragmatique des propositions énoncées des textes T7 et T8.

En T7, au niveau référentiel, certes, la première proposition énoncée est descriptive, donnant une représentation discursive de l'objet de discours qu'est le film *L'homme de Sao Paul*. Mais du point de vue pragmatique, celle-ci indique une orientation argumentative de recommandation avec des lexèmes évaluatifs positifs comme des arguments favorables. En effet, elle conduit les lecteurs visés à donner une opinion favorable du film concerné. La seconde donne un conseil comme la conclusion d'une argumentation. Sur le plan pragmatique, celle-ci vise à donner un commentaire publicitaire fort impressionnant.

En T8, les trois premières propositions énoncées sont référentiellement toutes descriptives. Mais au niveau pragmatique, chacune d'entre elles a des fonctions différentes. En fait, la première vise à donner un argument favorable, la deuxième un argument défavorable ou un contre-argument pour réfuter l'argumentation supposée partagée par les lecteurs potentiels, cela est bien indiqué par le connecteur *mais*. Et la troisième a pour fonction de justifier l'argument donné par le scripteur en P2, cette fonction est marquée par le connecteur *car*. La dernière vise implicitement et ironiquement à déconseiller.

Après avoir observé les trois dimensions des unités textuelles de bases que sont les propositions énoncées, nous constatons que ces trois dimensions de la proposition énoncée n'existent pas séparément mais coexistent et se complètent l'une l'autre comme l'a écrit J.-M. Adam (2005) :

[...] toute représentation discursive est l'expression d'un point de vue, [...] la valeur illocutoire dérivée de l'orientation argumentative est inséparable du rattachement du sens d'un énoncé à une intention énonciative. Enfin, la valeur descriptive d'un énoncé ne prend sens que par rapport à sa valeur argumentative. Le sens d'un énoncé (le dit) est inséparable d'un dire, c'est-à-dire d'intentions énonciatives marquées. (ibid.:69)

II.4. Types de liages

Les propositions ne s'énoncent pas isolément. Elles entretiennent une certaine relation explicite ou implicite avec celles qui les précèdent et celles qui les suivent. En effet, J.-M. Adam (1999) a précisé:

Toute proposition comporte trois dimensions complémentaires auxquelles s'ajoute le fait qu'il n'existe pas de proposition isolée: même apparaissant seule, une proposition répond à une ou plusieurs autres et/ou en appelle implicitement une ou plusieurs autres. (ibid.: 50)

J.-M. Adam (1999, 2005) a ainsi mis l'accent sur des opérations de liage qui combinent des propositions en des ensembles sémantiques qui assurent la cohésion textuelle. La portée des liages n'est pas exercée seulement sur les propositions proches mais aussi sur les propositions lointaines antérieures ou postérieures. À ce propos, J.-M. Adam (2005) a énoncé:

Combinables entre elles, ces opérations ont une portée très variable. Elles unissent les constituants de propositions proches, mais elles agissent aussi à longue distance, de façon prospective et rétrospective, assurant ainsi la cohésion textuelle. (ibid.:85)

J.-M. Adam (ibid.) a catégorisé des opérations de liages en 5 grands types: *liages du signifié*, *liages du signifiant*, *implications*, *connexions* et *séquences d'actes de discours*. Sa classification des liages est représentée sommairement dans le schéma qu'il a dressé:

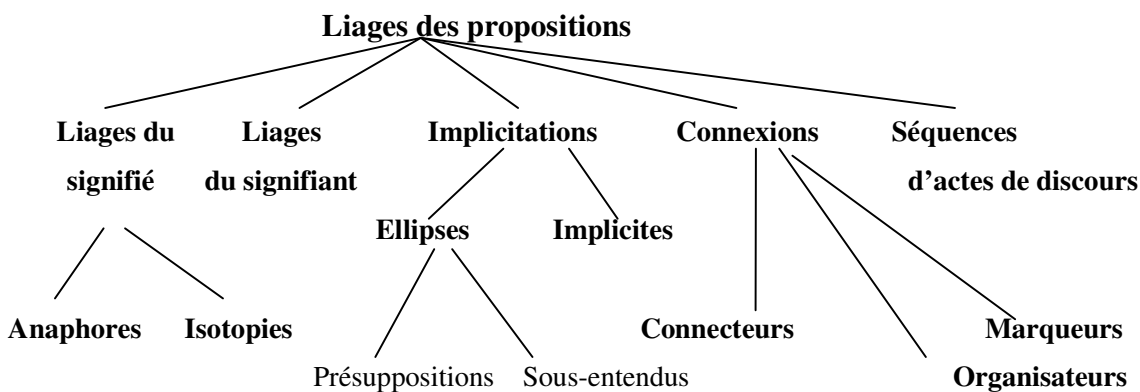


Fig.2

En ce qui concerne la complémentarité entre ces opérations de liages, J.-M. Adam (2005) a énoncé:

Elles coopèrent et peuvent même suppléer la défaillance de l'une ou l'autre d'entre elles. Elles interviennent à des degrés divers selon les textes. Tel ou tel mode liage est privilégié dans un texte donné ou dans une partie de texte seulement. (ibid.: 85)

Excepté les liages de type implicite, chacun des autres sera présenté en détail dans les deux parties consacrées respectivement à la dimension de la composition textuelle et à celle de la configuration textuelle.

III. Dimension compositionnelle du texte

J.-M. Adam (1992) dans son ouvrage intitulé *Les textes: types et prototypes* a proposé d'abandonner définitivement la conception traditionnelle de *types de textes* donnée par E. Werlich (1975) et développée plus tard par H. Isenberg (1978), R. E. Longacre (1982), W. Franke (1987) etc. (cités par J.-M. Adam, 1999: 82) en démontrant la complexité et l'hétérogénéité de la composition textuelle et il a proposé la notion de *séquence* comme unité textuelle maximale qui soit linguistiquement identifiable. J.-M. Adam (1999) a réaffirmé son point de vue en matière de composition textuelle:

L'unité "texte" est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité. C'est pour cette raison que j'ai, à la différence de la plupart de mes prédécesseurs anglo-saxons, proposé de situer les faits de régularités dits "récits", "description", "argumentation", "explication" et "dialogue" à un niveau moins élevé dans la complexité compositionnelle, niveau que j'ai proposé d'appeler séquentiel. (ibid.: 82).

J.-M. Adam (1999) a ainsi souligné la capacité que l'unité *séquence* a de décrire l'insertion de différents types de séquences à différentes proportions appelées *dosages* dans la composition complexe et hétérogène du texte:

La théorie compositionnelle des séquences a pour tâche de mettre l'accent sur de tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte. (ibid.:83)

III.1. Unités de composition textuelle : macro-proposition et séquence

J.-M. Adam (1992: 28-29 et 2005: 136-137) a donné la définition de la séquence comme l'unité la plus grande de composition textuelle:

[...], **une séquence est une structure**, c'est-à-dire:

- **un réseau relationnel hiérarchique**: grandeur décomposable en parties reliées entre elles et reliées au tout qu'elles constituent;
- **une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne** qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte).

(2005:136-137)

Les constituants de la séquence sont des regroupements de propositions énoncées appelés des *macro-propositions*, lesquelles sont considérées comme unités textuelles combinables entre elles. À propos de la macro-proposition, J.-M. Adam (ibid.:136) a précisé:

Chaque macro-proposition prend son sens par rapport aux autres, dans l'unité hiérarchique complexe de la séquence.

Sur la théorie séquentielle, J.-M. Adam (1992) a défini la notion de texte comme suit:

Un texte est une structure hiérarchique comprenant n séquences - elliptiques ou complètes - de même type ou de différents types. (ibid.: 34)

En ce qui concerne la base scientifique de sa théorie des séquences textuelles, J.-M. Adam (1992 et 2005) a indiqué que sa théorie s'appuie sur "*la théorie psycho-cognitive des schémas qui a son origine dans les travaux de Barlette (1932) et qui a été développée surtout par Kintsch et Van Dijk*¹." (2005: 137). J.-M. Adam (2005) a expliqué cette théorie:

¹ VAN DIJK, T. A., 1981, «Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte », in KIBEDI VARGA, A. (éd.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, pp. 63-93.

Selon cette théorie, à un premier niveau, un sens ou représentation propositionnelle et une valeur illocutoire sont assignées aux propositions. À un deuxième niveau, par cycles de traitement, des paquets de propositions sont condensés pour être stockés dans la mémoire de travail et permettre la poursuite de la construction du sens par intégration des énoncés suivants. L'établissement de ces regroupements sémantiques est facilité, à un dernier niveau, par la reconnaissance d'organisations conventionnelles, les schémas de textes [...]. (ibid.: 137-138)

Pour ce qui est de la typologie de séquences, J.-M. Adam (1992, 1999 et 2005) a proposé cinq prototypes de séquences correspondant à cinq macro-actions socio-discursives: *raconter*, *décrire*, *argumenter*, *expliquer* et *dialoguer*. Ce sont la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence argumentative, la séquence explicative et la séquence dialogique. Dans le cadre de notre thèse, nous présenterons quatre premières séquences qui se présentent souvent dans les écrits, et particulièrement en détail la séquence argumentative et la séquence explicative.

III.2. Séquence narrative

Le récit est une unité textuelle qui est étudiée depuis l'Antiquité avec *La Poétique* d'Aristote jusqu'à la narratologie moderne marquée par la *Morphologie du conte* de Propp (1928) et *Temps et récit* de P. Ricœur (1983-1985). À partir des différentes définitions sur le récit (cf. J.-M. Adam, 1992: 45-63), J.-M. Adam (2005) a donné une définition au sens large du récit:

Au sens large, tout récit peut être considéré comme l'exposé de "faits" réels ou imaginaires, mais cette désignation générale de "fait" recouvre deux réalités distinctes: des événements et des actions. L'action se caractérise par la présence d'un agent – acteur humain ou anthropomorphe – qui provoque ou tente d'empêcher un changement. L'événement advient sous l'effet de causes, sans intervention intentionnelle d'un agent. (ibid.: 152)

Selon J.-M. Adam (ibid.), il y a deux types de récits en fonction du degré de narrativisation: *récits à faible degré de narrativisation* et *récits à fort degré de narrativisation*. Un récit à faible degré de narrativisation se limite à énumérer une suite d'actions et/ou d'événements. Un récit à fort degré de narrativisation est "*une structure hiérarchique de cinq macro-propositions de base (Pn) qui correspondent aux cinq moments de l'aspect : avant le procès (m1), début du procès (m2), cours du procès (m3), fin du procès (m4), après le procès (m5)*" (ibid.). Les moments (m2), (m3) et (m4) constituent le noyau du procès. Selon J.-M. Adam (ibid.), T. Todorov (1968: 82) et P. Larivaille (1974) ont été parmi les premiers à présenter cette structure séquentielle du récit canonique. La séquence narrative est représentée selon le schéma suivant:

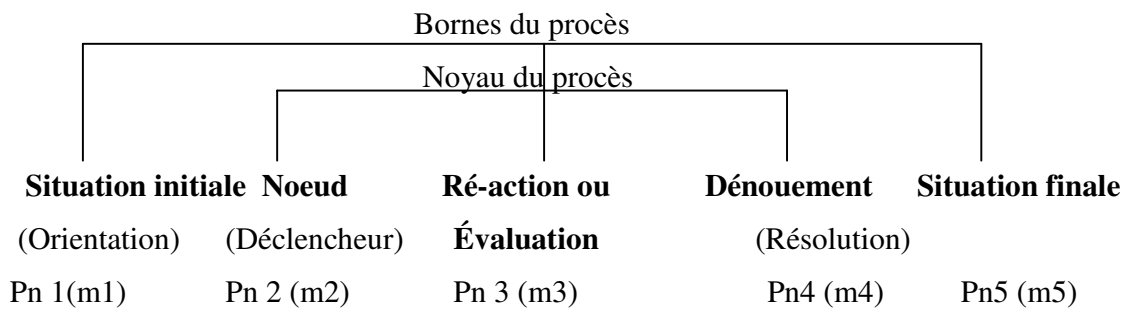


Fig.3

Nous reprenons deux petits textes de F. Fénéon que J.-M. Adam (2005: 153-154) a pris pour exemples de la séquence narrative.

T4 À peine humée sa prise (P1), A. Chevrel éternua (P2) et, tombant du char à foin (P3) qu'il ramenait de Pervenchères (Ornes) (P4), expira (P4).

T6 Dans le lac d'Annecy, trois jeunes gens nageaient (P1). L'un, Janetti, disparut (P2). Plongeurs des autres (P3). Ils le ramenèrent (P4), mais mort (P5).

Le texte (T4) est composé d'une seule phrase typographique. Cette phrase comporte 5 propositions énoncées. P1 *À peine humée sa prise* tient le rôle du déclencheur du procès, P2 *A. Chevrel éternua* apparaît ici comme une conséquence involontaire de la prise de tabac, c'est pourquoi elle est considérée comme la ré-action au déclencheur. P4 *tombant du char à foin* et P5 *expira* sont reliées par un lien de cause à effet, P4 apparaît alors comme le dénouement du procès et P5 comme la situation finale. P4 *qu'il ramenait de Pervenchères (Ornes)* ayant le verbe mis à l'imparfait est censé décrire la situation initiale du procès bien que celle-ci ne soit pas, comme généralement placée en tête du récit. Donc, le petit texte T4 est structuré selon le schéma de la séquence narrative complète:

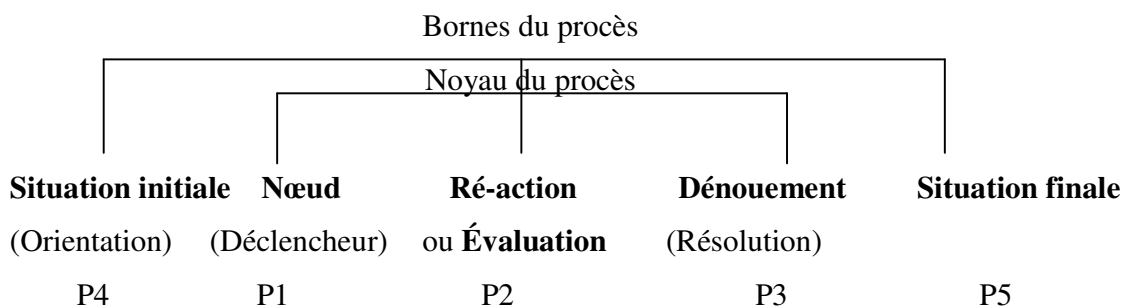


Fig.4

Le texte T6 est découpé en 4 phrases typographiques mais comporte 5 propositions énoncées. P1 *Dans le lac d'Annecy, trois jeunes gens nageaient* avec le verbe à l'imparfait a pour fonction de

présenter la situation initiale du procès. P2 *L'un, Janetti, disparut* qui marque le changement de la situation initiale est considérée comme le déclencheur du procès. Si l'on considère P3 *Plongeurs des autres* comme la ré-action du procès, P4 *Ils le ramenèrent* fonctionne comme le dénouement du procès. La proposition P5 marquée par le connecteur *mais* représente une fin malheureuse inattendue: *mais mort*. Donc, le récit du texte T6 est aussi développé selon le modèle canonique de la séquence narrative.

III.3. Séquence descriptive

Selon J.-M. Adam (1992: 79-80 et 2005: 146), la description est classifiée en beaucoup de sous-catégories comme: description de personnes (*éthopée et prosopographie*), description de choses et de lieux (*topographie*), description de temps (*chronologie*), description en *parallèle* (description consécutives ou alternées, fondées sur la ressemblance ou l'opposition), description de type *tableau* (regroupement de descriptions autour d'un motif ou d'un personnage principal). La structure séquentielle des propositions descriptives n'est pas souvent stable comme J.-M. Adam (2005) l'a écrit:

À la différence des quatre autres types de séquences, la description ne comporte pas d'ordre de regroupement des propositions-énoncés en macro-propositions liées entre elles. Elle a, de ce fait, une faible caractérisation séquentielle. (ibid. : 146)

Par conséquent, J.-M. Adam (1992 et 2005) a proposé un prototype d'une séquence d'opérations descriptives plutôt que celui d'une séquence de propositions descriptives. Selon J.-M. Adam (ibid.), il y a quatre macro-opérations descriptives: **thématisation**, **aspectualisation**, **mise en relation** et **expansion par sous-thématisations**.

- *Thématisation*: une macro-opération principale qui consiste à référer directement ou indirectement à l'objet de la description comme thème d'un segment de propositions.
- *Aspectualisation*: une macro-opération qui consiste à référer à des parties de l'objet de la description (fragmentation) ou à attribuer des propriétés à cet objet (qualification)
- *Mise en relation*: une macro-opération qui consiste à situer le tout ou les parties et les propriétés de l'objet de la description dans le temps et/ou l'espace (relation de contiguïté), à effectuer des assimilations comparatives ou métaphoriques permettant de décrire le tout ou les parties en relation avec d'autres objets (relation d'analogie).
- *Expansion par sous-thématisation*: une macro-opération qui consiste à combiner l'opération de thématisation au niveau plus bas avec d'autres afin de développer la description.

Nous reprenons une publicité que J.-M. Adam (1992: 94-95 et 2005 : 150-151) a utilisée pour illustrer les opérations descriptives.

Hôtels Meridiens Caraïbes

Bleu, blanc, frais

Bleu comme la mer parfois verte ou turquoise, ou mauve selon les heures.

Blanc comme le sable, ou le soleil à midi. Bleu, blanc, frais comme les rafraîchissements au bord de la piscine. Les hôtels Meridien Caraïbes sont des cocktails de plaisir.

L'analyse des opérations descriptives faites dans cette publicité peut être représentée selon le schéma suivant:

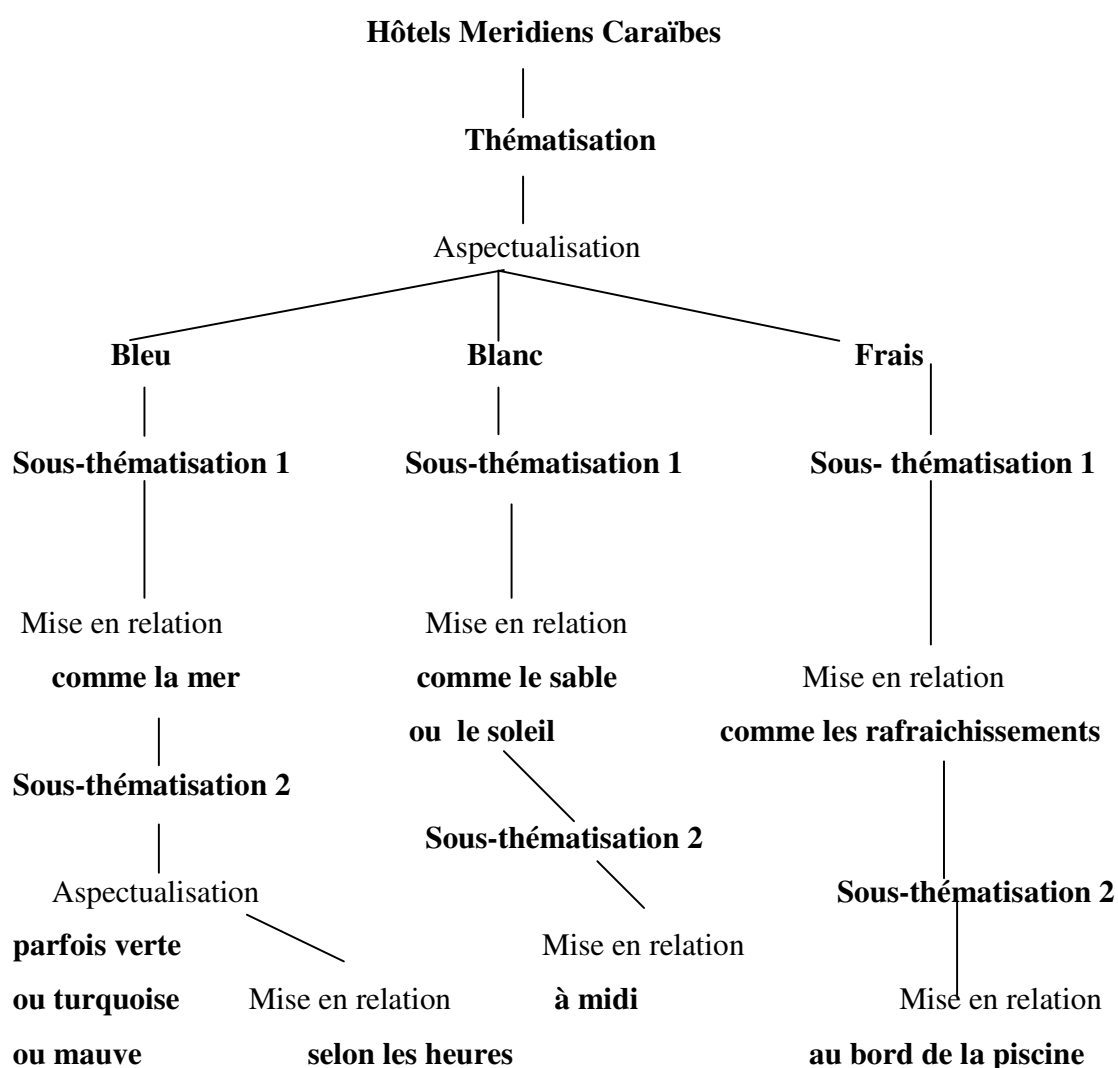


Fig.5

L'analyse textuelle de ce document publicitaire donne alors des exemples de toutes les opérations principales de la description présentées plus haut.

Nous prenons maintenant pour exemple un texte tiré du manuel de FOS destiné aux étudiants des FUF de l'université de Hué intitulé *L'organisation mondiale du commerce (OMC)*, ce texte fera l'objet

de notre analyse textuelle (cf. annexe première partie, chap.2, doc.2). Celui-ci se compose de 4 paragraphes ayant pour fonction de présenter l'organisation mondiale du commerce. Ces paragraphes forment ainsi une séquence descriptive dont l'hyperthème est l'organisation mondiale du commerce (OMC). Par des opérations d'aspectualisation et de thématisation à différents niveaux, le texte fournit des informations sur les différents aspects de l'OMC comme sa création (date et lieu), sa fonction, les dispositifs législatifs pour accomplir sa fonction (règles commerciales communes: accords communs) dans le premier paragraphe (§1), le moyen d'élaboration des règles (conférences ministérielles biennuelles) en §2, un organe dépendant de l'OMC suivant l'organigramme (ORD) en §3, son mode de décision en §4. Le schéma de la séquence descriptive du premier texte peut être représenté comme suit:

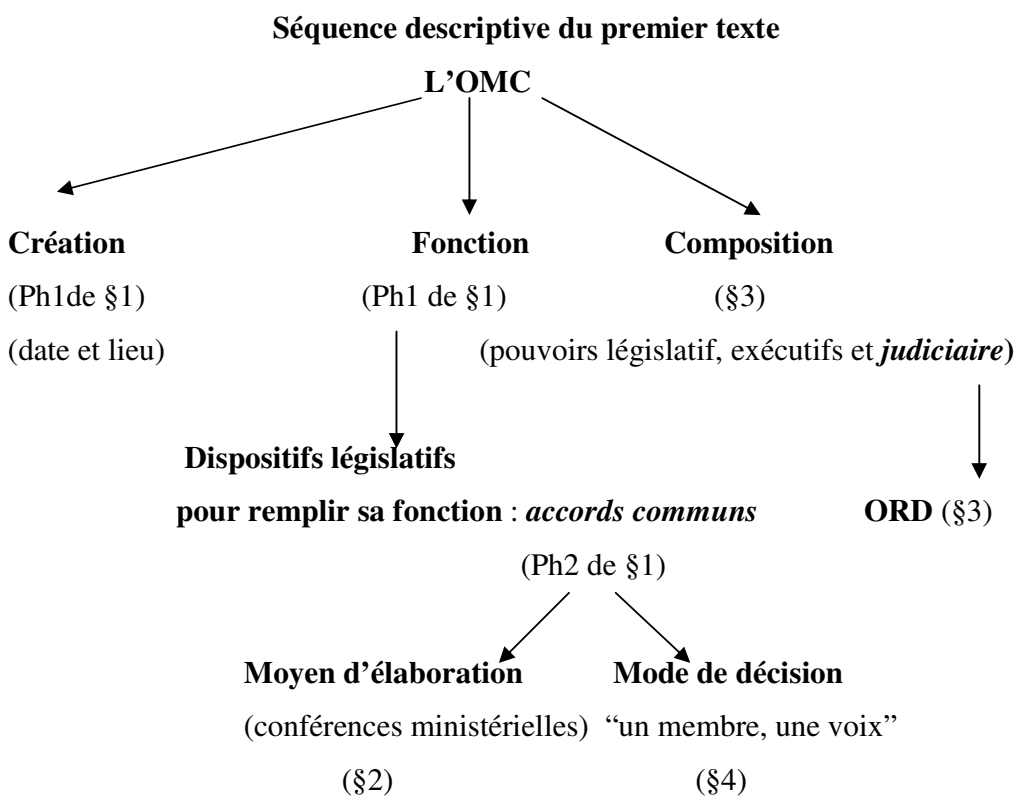


Fig.6

III.4. Séquence argumentative

III. 4.1. Définitions de l'argumentation

L'argumentation qui était au cœur de la conception ancienne de la rhétorique classique est réhabilitée depuis la seconde partie du XX^e siècle avec les travaux de S. Toulmin (1958), C. Perelman

et L. Olbrechts-Tyteca (1970), J.-B. Grize et O. Ducrot ² dans les années 70 (cités par C. Plantin, 2002: 66). Il y a différentes définitions de la notion d'argumentation en tant qu'une production langagière.

D'après la définition néo-classique de C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca:

“L'objet de [la théorie de l'argumentation] est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment. (1970: 5, cité par C. Plantin, *ibid.*)

Selon J.-B. Grize (1990), l'argumentation est une démarche qui vise à faire changer l'opinion, l'attitude ou le comportement de l'interlocuteur. Il a énoncé:

Telle que je l'entends, l'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler, mais comme un alter-ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée ³. (*ibid.* : 40)

Si C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca avancent une argumentation rhétorique monologique J.-B. Grize préconise alors une argumentation dialogique dans laquelle il faut prendre en compte des représentations de l'interlocuteur dans le mouvement argumentatif. De plus, comme la théorie des orientations argumentatives de J. C. Anscombe et O. Ducrot (1983), l'assertion de J.-B. Grize citée plus haut confirme que “*l'activité argumentative est coexistente à l'activité de parole*” (C. Plantin, 2002: 67)

En associant le point de vue de C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca et celui de J.- B. Grize, J.-M. Adam (1992) a proposé une argumentation rhétorique dialogique dans la langue en soulignant le lien indispensable entre la fonction descriptive et la fonction argumentative-rhétorique de la langue:

Quand on parle, on fait allusion à un “monde” (“réel” ou fictif, présenté comme tel ou non), on construit une représentation : c'est la fonction descriptive de la langue. Mais on parle souvent en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment. (*ibid.* :103)

Dans ce sens, toute proposition énoncée contient donc une certaine orientation argumentative et on peut dire ainsi, nous semble-t-il, que tout énoncé, de quelque unité textuelle qu'il soit, proposition,

² DUCROT, O., 1973, *La Preuve et le Dire*, Paris, Mame.

GRIZE, J.-B, 1971, *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, n° 7, Neuchâtel.

GRIZE, J.-B., 1978, “Schématisation, représentations et images”, *Stratégies discursives*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 45-52.

³ cf. *infra Schématisation de l'interaction verbale*, chap. 1, V.2, pp.64-70.

macro-proposition ou séquence, dans quelque dimension qu'il soit pris, référentielle ou énonciative, compositionnelle ou configurationnelle, est considéré comme ayant une visée argumentative dans le sens pragmatique de la vision de J.-B. Grize vis-à-vis de l'interaction verbale.

III.4.2. Structure de la séquence argumentative

Selon J.-M. Adam, l'argumentation rhétorique langagière n'est pas seulement prise en considération au niveau du discours comme une constituante de la production langagière mais aussi au niveau de l'organisation textuelle. Dans cette perspective, il a tenté de donner le schéma de la structure prototypique de la suite de propositions argumentatives qui constituent un segment de texte-discours argumentatif appelé plutôt une *séquence argumentative* au niveau de la composition séquentielle de la textualité. J.-M. Adam (1992; 105-118 et 2005: 157-161) a décrit la séquence argumentative prototypique complète comme la suivante:

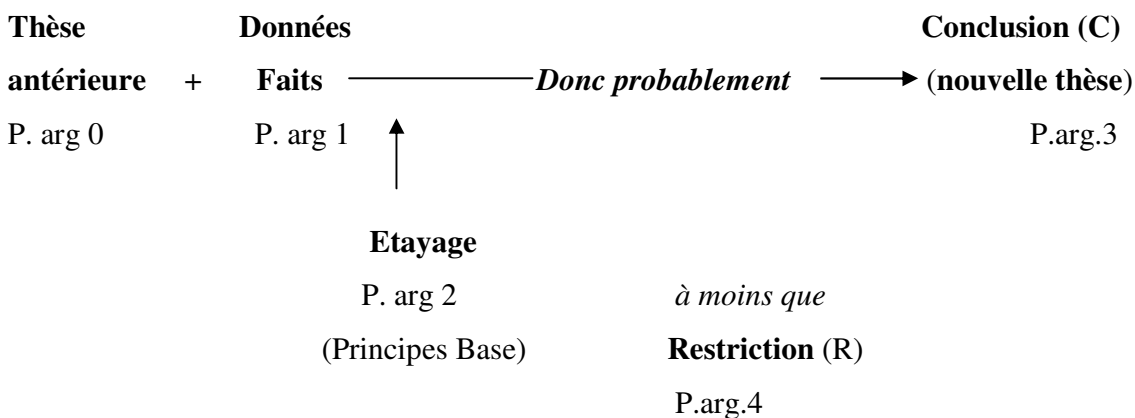


Fig.7

D'après l'explication de J.-M. Adam (1992:115), il y a deux ordres opposés de l'argumentation que sont *l'ordre progressif* et *l'ordre régressif*:

L'analyse de ces divers exemples nous amène à admettre l'idée d'un mode particulier de composition liant des propositions selon un ordre *progressif*: données ---- [inférence] ---> conclusion, ou selon un ordre *régressif*: conclusion < ----- [inférence] ---- données.

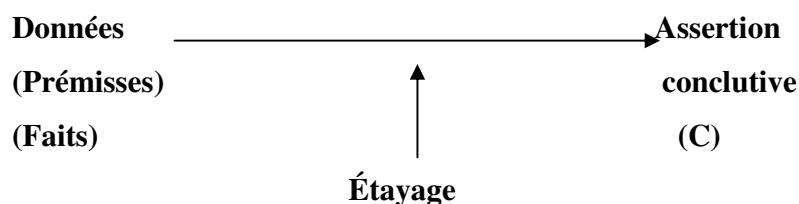
J.-M. Adam (2005:159) a présenté deux variations possibles de ce schéma donné plus haut:

[...] la thèse antérieure (P. arg 0) et l'étayage (P. arg 2) peuvent être sous-entendus. Ce schéma comporte, en fait, deux niveaux:

- **Justificatif** (P. arg 1+ P. arg 2 + P. arg 3): à ce niveau la prise en compte de l'interlocuteur est faible. La stratégie argumentative est dominée par les connaissances rapportées.

- **Dialogique ou contre-argumentative** (P. arg 0 et P. arg 4): à ce niveau l'argumentation est négociée avec un contre-argumentateur (auditoire) réel ou potentiel. La stratégie argumentative vise une transformation des connaissances.

Le schéma de la séquence argumentative proposé par J.-M. Adam est basé sur le schéma de base de la superstructure du texte argumentatif de T.A. Van Dijk (1980) simplifié à partir du modèle de S. E. Toulmin (1958: chap.3):



(1980: 119, cité par J.-M. Adam, 2005: 158)

Fig.8

L'étayage est composé d'arguments qui ont pour fonction de garantir ou supporter le transfert d'adhésion accordée aux prémisses vers la conclusion. Cette adhésion est " *toujours relative à un auditoire, elle peut être plus ou moins intense, selon les interlocuteurs.*" (C. Perelman, 1983:173). Cette idée de C. Perelman à propos de l'argumentation a déjà montré la prise en compte des représentations du partenaire de l'argumentation. De même, le schéma de J.-M. Adam a été conçu également dans la perspective dialogique de l'argumentation avancée par O. Ducrot (1973 et 1980) à l'issue de ses observations des textes littéraires et complétée par J. Moeschler (1985).

En effet, O. Ducrot (1980) a énoncé:

Un grand nombre de textes littéraires, surtout aux XVII^e et XVIII^e siècles, se présentent comme des raisonnements. Leur objet est soit de démontrer, soit de réfuter une thèse. Pour ce faire, ils partent de prémisses, pas toujours explicites d'ailleurs, censées incontestables, et ils essaient de montrer qu'on ne saurait admettre ces prémisses sans admettre aussi telle ou telle conclusion- la conclusion étant soit la thèse à démontrer, soit la négation de la thèse de leurs adversaires. Et pour passer des prémisses aux conclusions, ils utilisent diverses démarches argumentatives dont ils pensent qu'aucun homme sensé ne peut refuser de les accomplir. (ibid.:81, cité par Adam, 1992:117)

J.-M. Adam (ibid.) a interprété l'énoncé d'O. Ducrot en soulignant les deux mouvements argumentatifs que sont la démonstration/justification et la réfutation d'une thèse et en explicitant le même principe assurant ces deux mouvements de l'argumentation qu'est la *règle d'inférence* :

O. Ducrot parle d'abord de deux mouvements argumentatifs: démontrer et réfuter une thèse. Dans les deux cas, le mouvement est le même puisqu'il s'agit de partir de prémisses (données) qu'on ne saurait admettre sans admettre aussi telle ou telle conclusion. Entre les deux, le passage est assuré par des "démarches argumentatives" qui prennent l'allure d'enchaînement d'arguments-preuves correspondant

soit aux supports d'une règle d'inférence, soit à des micro-chaînes d'arguments ou à des mouvements argumentatifs enchâssés.

J. Moeschler (1985) a accentué la complémentarité entre les deux mouvements argumentatifs inverses (l'argumentation et la contre-argumentation) dans la démarche argumentative qui repose sur *le principe dialogique bakhtinien*⁴ :

Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. L'argumentation est à ce titre indissociable de la polémique. Défendre une thèse ou une conclusion revient toujours à la défendre contre d'autres thèses ou conclusions, de même qu'entrer dans une polémique n'implique pas seulement un désaccord [...], mais surtout la possession de contre-arguments.
(1985 : 47)

III.4.3. Analyses illustratives de séquences argumentatives

J-M. Adam (1999:64-65 et 2005: 159-1960) a retenu un fragment péritextuel complet de la légende d'une photo de presse comme un bon exemple d'une organisation périodique proche d'une séquence argumentative élémentaire:

Dominique Perret, skieur extrême: “ (P1) Nous ne sommes pas des kamikazes suicidaires: (P2) certes, nous prenons des risques, (P3) mais ils sont calculés”

La première proposition (P1) “*Nous ne sommes pas des kamikazes suicidaires*” sont énoncée à la forme négative et la troisième proposition (P3) “*ils sont calculés*” est marquée par un connecteur MAIS, cela signale deux mouvements argumentatifs associés: réfutation et justification (démonstration). En effet, P3 commencée par un MAIS argumentatif donne un argument (donnée) en faveur de la conclusion (Nouvelle thèse-Non C) énoncée en P1 qui est considérée comme une réfutation de l'assertion implicite (P1') supposée être partagée par les lecteurs (interlocuteurs) potentiels comme une opinion commune: “*on pourrait croire que vous êtes des kamikazes suicidaires*”. Cette assertion présupposée est considérée comme une thèse antérieure (C). Le connecteur CERTES en P2 signale une restriction comme un contre-argument qui défend la thèse antérieure, ce qui présente une contre-argumentation supposée être effectuée par les lecteurs potentiels. L'argumentation marquée par le connecteur MAIS l'emporte toujours sur la contre-argumentation marquée par le connecteur CERTES.

On constate que l'étayage des inférences pour la double argumentation (argumentation et contre-argumentation) n'est pas explicite. En fait, ces deux mouvements argumentatifs sont basés sur des jugements communs comme des principes généraux: “*prendre des risques est jugé comme un*

⁴ TODOROV., T., 1981, *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil.

comportement de type de kamikaze” (étayage pour la contre-argumentation) et “prendre des risques calculés est jugé comme un comportement de sportifs professionnels” (étayage pour l’argumentation).

Les propositions argumentatives explicites et implicites du fragment péritextuel sont reliées en une séquence argumentative qui est représentée selon le schéma suivant (d’après le schéma établi par J.-M. Adam, 2005:160):

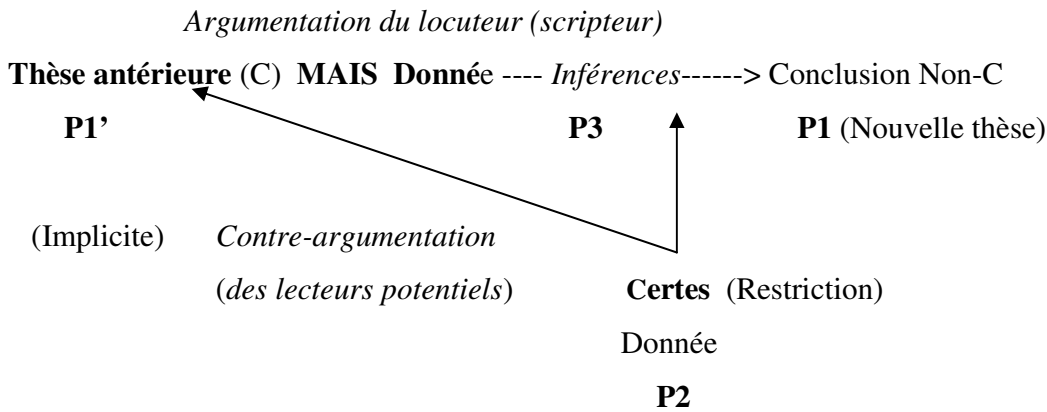


Fig.9

La séquence argumentative du texte peut être aussi représentée par un autre schéma qui montre bien le principe dialogique dans l’argumentation (d’après le schéma établi par J.-M. Adam, 1999:65):

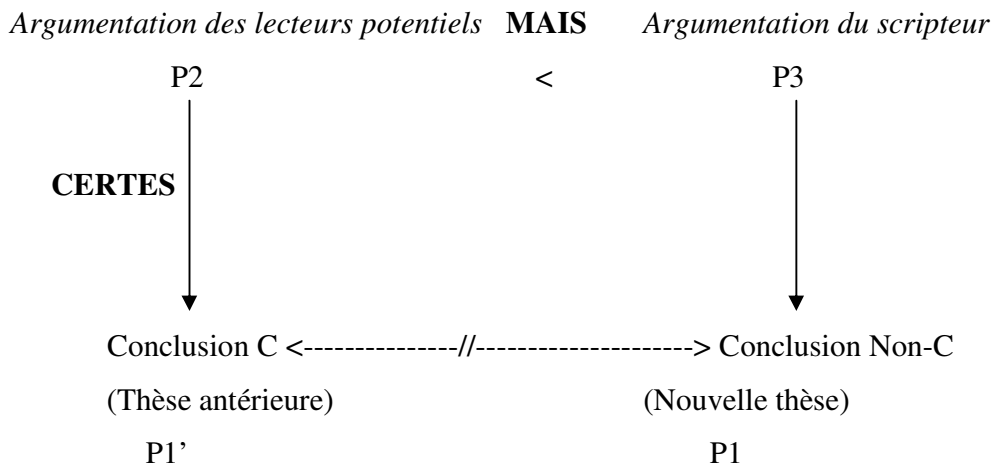


Fig.10

Nous reprenons une phrase publicitaire qu’Adam a utilisée pour illustrer l’orientation argumentative des propositions (2005:76-77):

Zurich
Cosmopolite (P1)
Et pourtant

Typiquement suisse (P2).

La phrase graphique publicitaire comporte deux propositions énoncées: “Zurich cosmopolite “(P1) et “Et pourtant typiquement suisse” (P2). Cependant, ce micro-texte contient une double argumentation faite par le scripteur et les lecteurs potentiels. P2 marquée par le connecteur POURTANT signale une assertion conclusive surprenante (nouvelle thèse C) qui réfute une autre que les lecteurs potentiels sont supposés partager comme une thèse antérieure Non-C (P2’): “Zurich perd alors son identité typiquement suisse”. P1 est ainsi considérée comme un argument en faveur de la conclusion Non-C tandis que les arguments qui pourraient mener à la conclusion C ne sont pas donnés par le scripteur. Cette technique publicitaire vise à susciter la curiosité de l’imagination chez les lecteurs ciblés comme de futurs visiteurs. L’argumentation du texte publicitaire peut être résumée selon le schéma suivant comme une séquence argumentative:

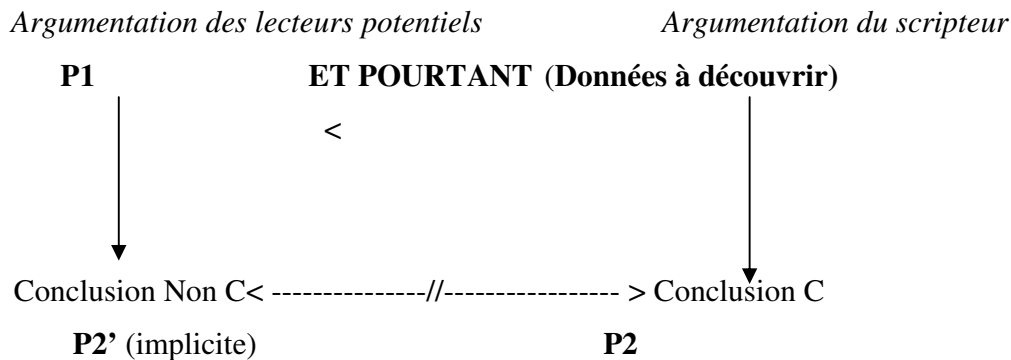


Fig.11

Observons la structure séquentielle des deux petits textes T 7 et T 8.

T 7 : **L'homme de Sao Paulo**
Un film haletant où Serge,
le héros, nous entraîne à toute
allure dans une série d'aventures
dignes de James Bond.
Cardiaques, s'abstenir

Le texte représente l'évaluation de l'auteur sur le film donné seulement en deux courtes phrases. Cependant sa structure est fort argumentative. La première consiste à donner des arguments pour qualifier le film. La seconde tient le rôle de la conclusion. En effet, les termes ou expressions qui caractérisent le film sont des arguments très positifs comme *haletant*, *à toute allure*, *série d'aventures*

dignes de James Bond. Ces indices évaluatifs sont de diverses natures : adjectif, locution, groupe nominal, nom propre. Ils montrent nettement l'orientation argumentative de l'auteur et amènent à une conclusion publicitaire: *cardiaques, s'abstenir*. Il s'agit ici d'un énoncé qui contient un sens implicite: une opinion totalement positive. Le texte constitue alors une séquence argumentative simple. On peut représenter l'argumentation du texte selon le schéma suivant :

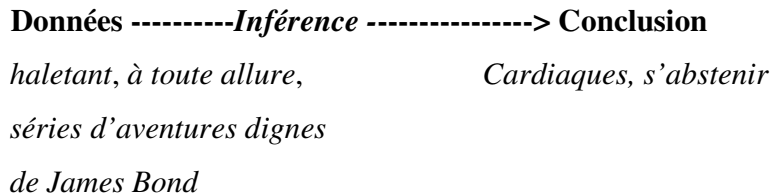
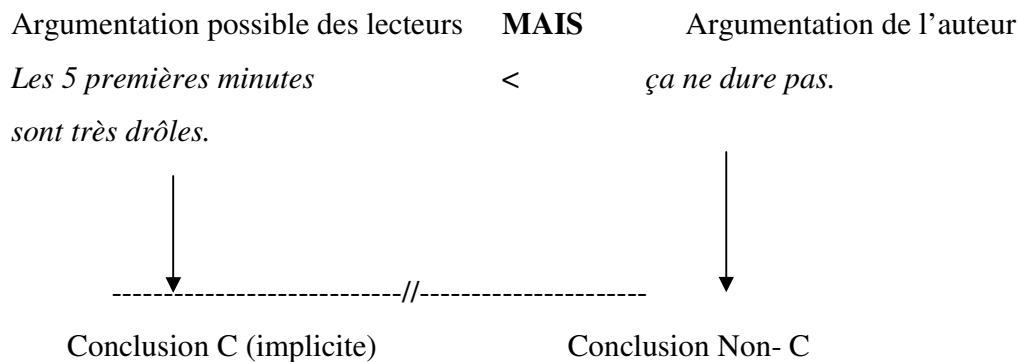


Fig.12

T 8 : **Le héros est fatigué**
 Les 5 premières minutes sont
 très drôles, mais, malheureusement
 ça ne dure pas car le héros ne se fatigue pas.
 À voir à l'heure de la sieste

Comme le texte T 7, celui-ci est aussi composé de deux courtes phrases mais sa structure compositionnelle et sémantique n'est pas simple. Cela est indiqué par deux connecteurs argumentatifs *mais* et *car*. L'adverbe axiologique *malheureusement* renforce l'opposition marquée par *mais*. En fait, la première phrase dénote une double argumentation pour le positif et le négatif; l'une est supposée partagée par les lecteurs potentiels et l'autre est faite par l'auteur. Quant à la seconde phrase, elle est considérée comme la conclusion ironique de l'auteur qui évoque implicitement une opinion défavorable sur le film (opinion plutôt négative). La séquence argumentative du texte est alors représentée comme suit:



C'est un film à voir

(opinion positive)

À voir à l'heure de la sieste

(opinion plutôt négative)

Fig.13

III. 5. Séquence explicative

III.5.1. Définitions de l'explication

L'explication désigne le processus de l'acte d'*expliquer* qui est couramment effectué dans une grande variété de situations communicatives différentes. Le terme "expliquer" est ainsi polysémique comme l'a montré J.-B Grize:

| | |
|---------------|--|
| communiquer | Je vais vous <u>expliquer</u> mon idée |
| développer | <u>Expliquez</u> cette maxime de La Rochefoucauld |
| enseigner | Il m'a <u>expliqué</u> les règles du bridge |
| interpréter | Ce livre <u>explique</u> très bien l'œuvre de Kafka |
| motiver | <u>Expliquez-moi</u> votre abandon |
| rendre compte | Le mauvais temps <u>explique</u> le retard de la navette |

(1990: 104, souligné par nous)

J.-F. Halte a donc généralisé la polyvalence de l'acte d'*expliquer* comme suit:

Expliquer en effet, c'est faire comprendre. Faire comprendre et non pas simplement dire, c'est-à-dire agir sur l'autre au moyen du discours. (1988: 3)

À l'instar de J.-F. Halte, si l'acte d'*expliquer* consiste à *faire comprendre* par le discours, on peut alors définir l'*explication* comme *processus discursif* dans lequel on *fait comprendre* quelque chose à quelqu'un. Cette définition semble sans doute vague et insatisfaisante au niveau sémiologique et pragmatique. J.-B. Grize (1990) a repris les conditions discursives de l'*explication* déterminées par M. Ebel (1981:15-36):

1. Le fait, le phénomène à expliquer doit être hors de contestation. Le mettre en doute, ce serait passer d'un discours explicatif à un discours polémique.
2. Ce qui fait question en lui n'est donc pas dans son existence, mais dans sa cohérence avec des savoirs établis par ailleurs. Le destinataire doit ainsi être conduit à se poser une question [...]
3. Enfin, celui qui propose une explication doit être tenu pour compétent en la matière et neutre. [..]

(ibid.: 106)

La notion d'explication de M. Ebel renvoie à la fois à l'objet de discours et aux actants de l'énonciation que sont les interlocuteurs. En effet, M. Ebel a souligné la validité générale incontestable

de l'objet à expliquer, ce qui permet de distinguer l'explication de l'argumentation dont le déclencheur est la mise en doute d'une assertion. De plus, cette définition a aussi identifié la relation inégalitaire en matière de statuts des locuteurs dans l'explication. Le demandeur d'explication qui possède une connaissance incomplète comme un profane (ignorant) sur l'objet à expliquer communément admis est en position basse et le propositer d'explication qui est considéré comme un expert en la matière est en position haute. Cela permet également de distinguer l'explication de l'argumentation sur le plan d'interaction verbale comme l'a exprimé C. Plantin (2002):

L'interaction explicative suppose une répartition inégalitaire des rôles: Profane (Ignorant) en position basse/ Expert, en position haute. En situation d'argumentation, les rôles de proposant et d'opposant sont égaux (expliquer à quelqu'un vs argumenter avec ou contre quelqu'un) (ibid.: 254)

III.5.2. Structure de la séquence explicative

J.- B. Grize (1990) a avancé la structure générale d'une séquence explicative dans la perspective de la schématisation de la communication langagière. Selon J.-B. Grize, l'explication est manipulée par deux opérateurs POURQUOI et PARCE QUE. J.-M. Adam (1992) a interprété la structure de la séquence explicative de J.-B. Grize comme suit:

un premier opérateur [POURQUOI] fait passer d'une schématisation S-I, qui présente un objet complexe (O-i), à une schématisation S-q, qui fait problème (objet problématique O-q), puis un second opérateur [PARCE QUE] permet de passer de S-q à une schématisation explicative S-e (O-e).

(ibid.:132)

Adam (ibid.) a représenté la séquence explicative de Grize (1990: 107) comme la suivante:

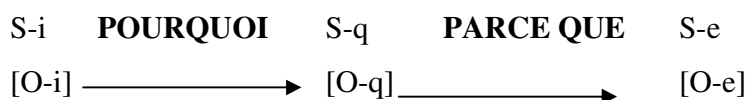


Fig.14

J.-M. Adam (ibid.) a également tenu compte de la "macro-structure" du texte explicatif (T.E) comme modèle explicatif proposée par D. Coltier (1986: 8):

Ce "modèle" est simple: il comporte trois moments: **une phase de questionnement, une phase résolutive, une phase conclusive**. Bien entendu, ces trois moments du T.E n'apparaissent pas nécessairement, ni dans cet ordre, et la phase de questionnement ne contient pas obligatoirement une interrogative indirecte.

Ce modèle ne prend pas en considération la phase initiale (schématisation initiale) de J.-B. Grize qui est souvent sous-entendue. Cependant, le premier modèle et le second ont deux segments identiques

qui constituent le noyau dur de la séquence explicative. Ce sont la phase de questionnement et la phase résolutive-explication. Concernant l'ordre des phases, D. Coltier (ibid.) en a indiqué deux courants:

[...] on peut, soit aller de la question à la solution, soit donner la solution dès le début et enchaîner par un énoncé qui justifie cette solution.

En se basant sur les deux modèles complémentaires, J.-M. Adam (ibid.) a avancé la structure prototypique de la séquence explicative:

- | | | |
|---|-------------------|--------------------------------|
| 0. | P. expl 0: | Schématisation initiale |
| 1. Pourquoi X ? (ou Comment ?) | P. expl 1: | Problème (question) |
| 2. Parce que | P. expl 2: | Explication (réponse) |
| 3. | P. expl 3: | Conclusion-évaluation |
- (P. expl : macro-proposition explicative)

Fig.15

III.5.3. Analyses illustratives de séquences explicatives

Nous reprenons un passage d'un article d'un journal suisse romand que J.-M. Adam (1992) a utilisé pour illustrer la séquence prototypique de l'explication.

(a) Nous estimons pertinentes les raisons alléguées par M. Le Pen. (b) Ce n'est pas le cas de M. Levaï, ni celui de la *totalité* des journalistes qui ont commenté l'émission le lendemain.

(c) Pourquoi ?

(d) M. Le Pen a beau protester de son innocence, il *est* antisémite. (e) Il est souhaitable qu'il le soit. (f) Sa culpabilité a été reconnue à l'avance. (g) Ses justifications n'ont aucune importance [...]

(h) Rien n'y fera. (i) M. Le Pen hait les juifs.

(j) Peut-être la famille de M. Levaï a-t-elle souffert du nazisme. (k) Peut-être désire-t-il se venger. (l) Peut-être tressaille-t-il lorsqu'il entrevoit l'ombre du fantôme de la "bête immonde". (m) Cela explique son ton passionné. (n) Nous le comprenons fort bien. [...]

J. Perrin, *La Nation* n° 1254, 18-1-1986

D'après J.-M. Adam (ibid.: 133), ce passage se compose de deux séquences explicatives suivantes:

Séquence 1:

P. expl 0: (a)

P. expl 1: Pourquoi (b)?

P. expl 2: Parce que (d), (e), (f), (g), (h) et (i)

Séquence 2:

P. expl 1: Pourquoi (m) ?

P.expl 2: Parce que (j), (k) et (l)

P. expl 3: (n)

On observe que la troisième macro-proposition explicative (conclusion-évaluation) manque à la première séquence alors que la première macro-proposition explicative (schématisation initiale). L'actualisation incomplète dans les deux cas du prototype de la séquence explicative n'exerce aucun impact sur le sens de chaque séquence car au niveau pragmatique ces deux séquences se complètent naturellement. Les macro-propositions manquantes peuvent s'y ajouter implicitement. On voit aussi que les opérateurs POURQUOI et PARCE QUE ne sont pas toujours explicitement intégrés. En effet, l'opérateur POURQUOI peut être implicitement inséré dans la séquence 2 grâce à la proposition (m) qui indique l'objet expliqué (O-e) de la séquence 2 : "*Cela explique son ton passionné*". Par contre, dans la séquence 1, il manque l'opérateur PARCE QUE mais l'orientation argumentative de la séquence marche bien. En fait, la schématisation explicative suit naturellement après la schématisation problématique indiquée par l'opérateur POURQUOI sans formulation explicite de l'opérateur PARCE QUE.

J.-M. Adam (1992) a mis l'accent sur l'implication dans la reconstruction des séquences explicatives:

Le caractère elliptique de la plupart des textes explicatifs doit être souligné. J.-B. Grize (1990 : 107) cite un exemple qui ne comporte pas de macro-proposition conclusive-évaluative [P. expl 3] et qui ne donne pas explicitement les opérateurs [Pourquoi?] et [Parce que]. (ibid. : 134)

Nous reprenons le texte de vulgarisation que J.-B. Grize (1990: 107-108) a présenté à titre d'exemple de sa structure générale de la séquence explicative.

On a observé que les pincettes de cheminée et autres meubles de fer qu'on tient ordinairement dans une situation verticale, ainsi que les barres de fer qu'on met sur les clochers, acquièrent avec le temps une force magnétique assez sensible; aussi s'est-on aperçu qu'une barre de fer battue dans une situation verticale, ou rougie au feu, étant trempée dans l'eau froide dans la même situation, devient un peu magnétique, sans l'approche d'aucun aimant.

Pour avoir la raison de ce phénomène V. A n'a qu'à se souvenir que la terre est elle-même un aimant [...]

(L. EULER, *Lettre à une princesse d'Allemagne sur divers sujets de physique et de philosophie*, Berne, 1775)

J.-B. Grize a analysé la structure sémantique du texte selon sa théorie de la schématisation. La schématisation S du texte peut être décomposée en trois sous-schématizations:

1. Une schématisation S_i qui présente un objet complexe:

O_i = {pincettes de cheminée, meubles de fer, barres de fer, objets aimantés}

2. Une schématisation qui fait problème S_q ou fait une transformation de l'objet O_i en un objet O_q:

O_q = {pincettes de cheminée, meubles de fer, barres de fer, objets aimantés, objets sans l'approche d'aucun aimant}

3. Une schématisation explicative S_e qui intègre un nouvel élément au faisceau de O_q et conduit à:

O_e = {pincettes de cheminée, ..., objets sans l'approche d'aucun aimant, objets dans le champ magnétique terrestre}.

Donc, la structure du texte explicatif peut être résumée comme suit:

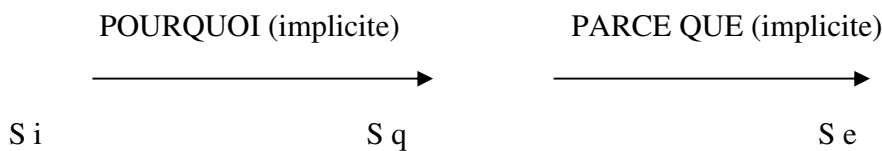


Fig.16

Nous prenons un texte tiré du manuel de français Studio 100 niveau 2 à l'usage de l'enseignement du français aux étudiants de FUF de l'université de Hué en deuxième année. Il a pour titre *Pourquoi dans les pays arabes, verse-t-on le thé de très haut au-dessus du verre ?*

Pourquoi, dans les pays arabes, verse-t-on le thé de très haut au-dessus du verre ?

T 9 :

(Ph1) Nous avons tous admiré, si ce n'est été tentés de reproduire, le beau geste du service du thé dans les pays arabes : d'abord très près du verre, la théière est montée en hauteur avant d'être redescendue jusqu'au verre quand celui-ci est plein. (Ph2) Et tout cela, sans qu'aucune goutte ne soit renversée ! (Ph3) Si elle impressionne les voyageurs (P1), ce n'est cependant pas le but premier de cette tradition (P2), qui est plutôt une affaire de physique (P3). (Ph4) La solubilité d'un gaz dans un liquide diminue en fonction de la température : l'oxygène dissous dans l'eau forme de grosses bulles qui s'échappent du liquide lorsque l'eau bout pour la préparation du thé. (Ph5) Et c'est parce que l'eau, débarrassée de son air, est moins digeste, que les Arabes versent le thé si haut au-dessus du verre. (Ph6) Pendant sa chute dans le verre, le thé se réoxygène devenant ainsi plus digeste !

Le texte T 9 constitue une séquence explicative dominante qui englobe une séquence argumentative enchâssée. En fait, les deux premières phrases ayant pour fonction de présenter sommairement le service du thé à l'arabe constituent la phase d'introduction de la séquence explicative.

Les trois phrases qui suivent (Ph3+Ph4+Ph5) constituent la phase d'explication et elles ont aussi pour fonction de mettre l'accent sur la seconde explication en P3 de Ph3 (*une affaire de physique*) en dévalorisant la première explication supposée partagée par les lecteurs potentiels (thèse antérieure) *Le premier but de cette tradition est d'impressionner les voyageurs* (P2' de Ph3). Les Ph4 et Ph5 justifient la seconde explication (nouvelle thèse). Cette portion constitue alors une séquence argumentative avec le connecteur *cependant*. La dernière phrase constitue la phase de conclusion-évaluation de la séquence explicative du texte. Donc, la structure séquentielle de ce texte est compliquée.

Soit le schéma de la structuration du texte explicatif:

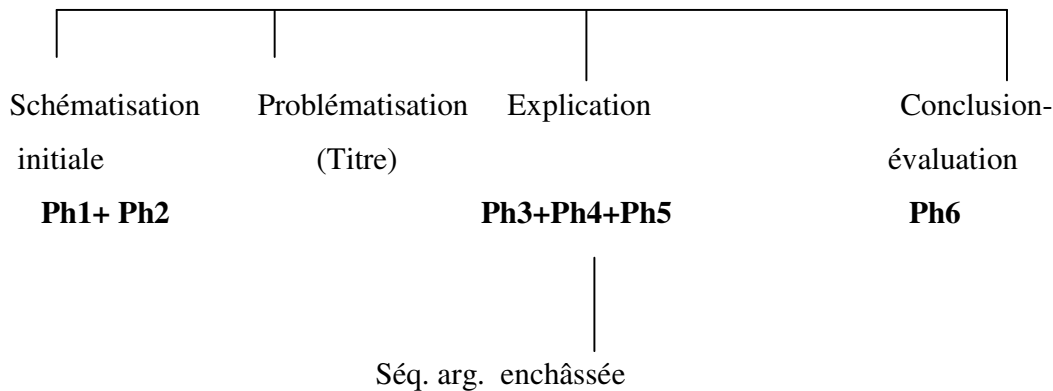


Fig.17

La séquence argumentative enchâssée peut se représenter selon un schéma suivant:

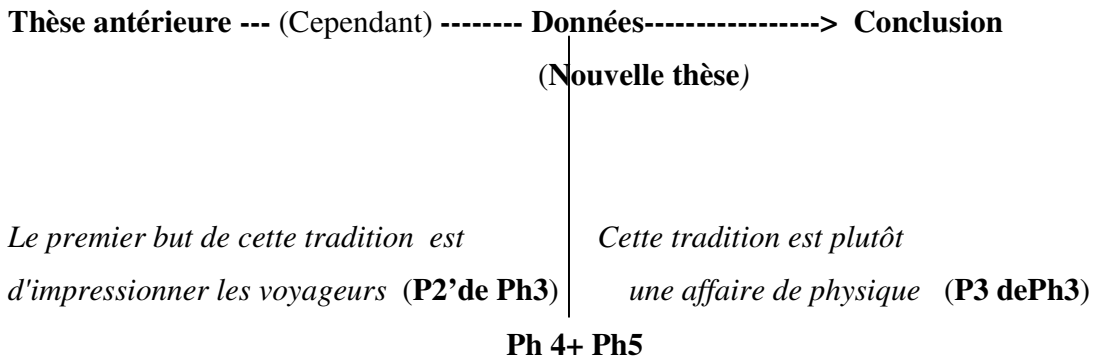


Fig.18

Prenons un autre exemple de l'association de la séquence explicative et de la séquence argumentative dans une portion de l'article tiré de la revue spécialisée en économie intitulé « *Les Cahiers du groupe Bernard Brunhes* », n° 11, paru le février 2004. Cet article écrit par Yves Chassard, directeur des études, s'intitule "*Le droit et les comportements des acteurs: enseignements d'une comparaison avec les voisins européens*" et fera l'objet de notre analyse. La portion en question est le

troisième paragraphe (§3) de la partie Introduction de cet article (cf. annexe, première partie, chap.2, doc.4)

T 10

(Ph1)Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que nous n'avons pas cherché à nous prononcer sur les mérites comparés des différents corpus législatifs **(P1)**, ce n'était pas notre propos **(P2)** et cela eut été un exercice très difficile**(P3)**. **(Ph2)** Pour qui s'intéresse de près à ces questions, il saute aux yeux que la législation sur les licenciements collectifs n'est qu'un élément d'un puzzle, que les spécialistes appellent un «système d'emploi», lequel comprend bien d'autres éléments -de la représentativité des syndicats au mode de gouvernement, en passant par la spécialisation industrielle. **(Ph3)** Vous savez qu'au bout du compte, l'idiosyncrasie d'un pays s'explique toujours par... son histoire et par sa géographie. **(Ph4)** Mais il y a cependant deux critères minimaux qu'une législation doit, me semble-t-il, chercher à satisfaire. **(Ph5)** Le premier, c'est d'être effectivement appliquée. **(Ph6)**Que penser, par exemple, de la législation espagnole, qui maintient l'autorisation administrative pour le licenciement collectif des salariés sous contrat à durée indéterminée, alors que près de 40 % des contrats de travail sont à durée déterminée et que plus des deux tiers des licenciements économiques sont des licenciements individuels? **(Ph7)** Le second critère est celui d'une stabilité minimale de la législation. **(Ph8)**Si celle-ci est sans cesse modifiée, il en résulte une grande insécurité juridique, parce que la jurisprudence n'a pas le temps d'être établie avec précision, au terme des procédures d'appel et de cassation, par le niveau le plus élevé des juridictions. **(Ph9)**Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, la mieux placée parmi les pays européens.

En §3, la seconde remarque est explicitement introduite dans la première phrase "*Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que nous n'avons pas cherché à nous prononcer sur les mérites comparés des différents corpus législatifs*". Le pronom *nous* réfère à l'équipe chargée du projet de recherche à laquelle appartient l'auteur. Cet énoncé est, nous semble-t-il, une assertion négative plutôt qu'une négation polyphonique. Les propositions qui suivent (P2, P3 de Ph1, Ph 2, Ph3) fonctionnent comme justifications de l'inattention à l'opération de comparaison. Celles-ci constituent une macro-proposition explicative de la thèse exprimée en Ph1. En Ph 2, l'expression impersonnelle "*il saute aux yeux que...*" accentue la vérité de l'argument partagé par les lecteurs experts. Le pronom *vous* en Ph 3 est susceptible de distancier l'auteur de ses lecteurs experts. Cela révèle bien que l'auteur a son propre avis à ce sujet. En effet, le connecteur *mais*, renforcé par un autre connecteur de concession, *cependant*, en Ph 4 "*Mais il y a cependant deux critères minimaux qu'une législation doit, me semble-*

t-il, chercher à satisfaire" introduit une assertion opposée qui réfute une opinion publique à laquelle les lecteurs sont supposés adhérer: "*Il y a aucun critère d'évaluation commun pour la comparaison*" (Ph4'). Il s'agit ici alors d'une négation polyphonique et de l'ouverture d'une séquence argumentative. Les anaphores associatives pronominales et adjectivales "*Le premier*" en Ph 5 et "*Le second critère*" en Ph 7 précisent la cataphore "*deux critères*" qui sont "*être effectivement appliquée*" et "*une stabilité minimale*" et introduisent deux macro-propositions argumentatives comme des arguments en faveur de la conclusion en Ph4. Dans la première macro-proposition argumentative composée de propositions énoncées de Ph 6, la justification est faite au moyen d'une interrogation posée aux lecteurs experts: "*Que penser de...?*" La dernière phrase (Ph9) "*Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, le mieux placée parmi les pays européens.*" est considérée comme une implication de la conclusion de l'auteur (Ph4). Cette phrase réfute l'assertion comparative que les lecteurs experts sont supposés partager: "*La France était le mieux placée parmi les pays européens s'agissant de la législation sur les licenciements collectifs*" (Ph9'). Celle-ci ouvre alors une argumentation qui va se faire tout au long de l'article.

Le troisième paragraphe est ainsi composé d'une séquence explicative et d'une séquence argumentative qui se succèdent. Au niveau pragmatique, la séquence explicative joue un rôle moins important que la séquence argumentative. En fait, la première semble consister à déclencher l'ouverture d'une double argumentation. La composition hétérogène de ce paragraphe peut être représentée comme suit:

Composition séquentielle de §3

Séquence explicative

Thèse à expliquer ----- Explication

Ph1



Macro-propos expli

P2, P3 de Ph1, Ph 2, Ph3

(Prémisse)



Argumentation des lecteurs

Conclusion C-----//----- Conclusion Non-C

Ph4'

Ph4

Ph9.....

(Séquence argumentative en développement)

Séquence argumentative

MAIS

Argumentation de l'auteur

Ph6 + Ph8



Fig.19

Dans notre analyse de la composition séquentielle, nous avons recours en même temps aux marqueurs de connexion tels que des connecteurs argumentatifs *mais, cependant* et particulièrement aux aspects de la dimension sémantique que J.-M. Adam appelle dimension configurationnelle comme la continuité référentielle avec des anaphores, des indices énonciatifs, la cohérence textuelle indiquée par les liens entre les actes de discours et l'orientation argumentative. Ces notions seront présentées ultérieurement. En fait, l'observation de la dimension compositionnelle du texte ne peut se séparer de celle de la dimension sémantique mais ces activités d'analyse se complètent largement mutuellement l'une l'autre comme la forme et le sens du discours.

III.6. Marqueurs de connexion

III.6.1. Présentation générale des marqueurs de connexion

Dans la terminologie de la grammaire traditionnelle, les marqueurs de connexion sont appelés des conjonctions de coordination comme *mais, donc, or, car*, des conjonctions de subordination comme *parce que, comme*, des adverbes ou locutions adverbiales comme *en effet, par conséquent, quoi qu'il en soit, ainsi*. Par contre, dans la terminologie de la linguistique textuelle, ces morphèmes de connexion sont appelés soit connecteurs, soit organisateurs ou soit marqueurs. Adam (1999: 58) a classé des marqueurs de connexion en deux types: *organisateur* et *connecteur*. D'après J.-M Adam (2005:117), il y a trois sortes de marqueurs de connexion: *connecteurs argumentatifs, organisateurs* et *marqueurs textuels et marqueurs de prise en charge énonciative*. De plus, J.-M. Adam (ibid.) a employé le terme *connecteur* comme la désignation commune des marqueurs de connexion.

- Fonctions des marqueurs de connexion

J.-M. Adam a déterminé la fonction fondamentale inhérente à tous les marqueurs de connexion et les fonctions complémentaires propres à certains d'entre eux. En ce qui concerne la **fonction commune**, il a énoncé:

Organisateurs et connecteurs ont en commun une même fonction de segmentation des énoncés. Ils délimitent des unités en ouvrant ou en fermant des propositions de textes depuis le niveau intrapropositionnel (dans le groupe nominal) jusqu'aux niveaux interpropositionnel (segmenter et lier des propositions) et textuel (segmenter et relier des pans de texte) (1999: 59)

J.-M. Adam (2005) a reformulé la fonction commune des marqueurs de connexion d'une manière plus concise:

Ces trois sortes de connecteurs remplissent une même fonction de liage sémantique entre unités de rang différents (mots, propositions, paquets de propositions voire portions larges d'un texte). (ibid.: 117)

J.-M. Adam (ibid.) a indiqué les **fonctions complémentaires** d'un certain nombre de connecteurs. Ce sont la fonction *d'indication de prise en charge énonciative* et la fonction *d'indication d'orientation argumentative* des propositions:

Ce qui les différencie, c'est qu'ils ajoutent ou non à cette fonction de connexion l'indication de prise en charge énonciative et/ou d'orientation argumentative.

III.6.2. Types de marqueurs de connexion

À partir des classifications différentes des marqueurs de connexion de J.-M. Adam (1999 et 2005), nous voudrions classer les marqueurs de connexion en deux types principaux. Ce sont les *organisateur textuels* et les *connecteurs argumentatifs*.

III.6.2.1. Organisateur textuels

- **Définition:** Les organisateurs sont des marqueurs de connexion qui servent principalement à identifier l'organisation textuelle ainsi que la progression du texte. Ils "*jouent un rôle capital dans le balisage des plans de texte*" (J.-M. Adam, 2005 :118).

- **Classification des organisateurs:**

- **Organisateur spatiaux:** *à gauche/à droite, devant/derrière, d'un côté/de l'autre...*
- **Organisateur temporels:** *alors, d'abord, ensuite, (et) puis, depuis, après, la veille, le lendemain...*
- **Organisateur énumératifs:** organisateurs *additifs* (*et, ou, aussi, ainsi que, avec cela, de même, également...*), *marqueurs d'intégration linéaire* qui ouvrent une énumération (*d'une part, d'abord, premièrement...*), signalent une suite (*ensuite, puis, deuxièmement...*) ou sa fermeture (*d'autre part, enfin, pour terminer, en conclusion...*)
- **Marqueurs de changement de topicalisation :** les organisateurs qui marquent le passage d'un thème (topic ou objet de discours) à un autre dans la progression thématique du texte comme *quant à, en ce qui concerne...*
- **Marqueurs d'illustration et d'exemplification:** *par exemple, comme, notamment, en particulier, ainsi, entre autres...*
- **Marqueurs d'introduction d'univers de discours :** *selon, pour, d'après*
- **Marqueurs de reformulation:** *bref, en somme, en fin de compte, au fond, en résumé, en conclusion, pour tout dire, en fait, enfin, en tout cas, de toute façon, de toute manière, en d'autres termes, c'est-à-dire...*

III.6.2.2. Connecteurs argumentatifs

- **Définition:** Les connecteurs argumentatifs ont pour fonction d'assurer la connexion entre les unités textuelles de rangs différents et également de marquer la prise en charge ou non du locuteur et l'orientation argumentative des unités textuelles.

- **Classification des connecteurs argumentatifs:**

J.-M. Adam (2005: 124-125) a classé les connecteurs argumentatifs en deux grandes catégories: les connecteurs qui marquent l'argumentation d'un même sens sont appelés *connecteurs argumentatifs* et les connecteurs qui marquent un double mouvement argumentatif opposé (l'argumentation et la contre-argumentation) sont appelés *connecteurs contre-argumentatifs*. Les connecteurs contre-argumentatifs reposent fortement sur la polyphonie et le dialogisme dans le discours.

• **Connecteurs argumentatifs:**

▪ **Marqueurs de un argument:** *parce que, puisque, car, en effet, comme, même, d'ailleurs...*

▪ **Marqueurs de conclusion:** *donc, alors, par conséquent, ainsi...*

• **Connecteurs contre-argumentatifs:**

▪ **Marqueur d'un argument fort:** *mais, pourtant, néanmoins, cependant, quand-même...*

(connecteurs d'opposition/restriction)

▪ **Marqueurs d'un argument faible:** *certes, bien que, malgré, quoique ...* (connecteurs concessifs)

En ce qui concerne les emplois et la fréquence des marqueurs de connexions, leur fréquence et leurs fonctions varient en fonction des genres de textes comme l'ont remarqué de manière concise M. Riegel *et al.* (1994):

Dans un texte narratif où la succession chronologique est relativement simple, la succession des énoncés suffit souvent à figurer le déroulement chronologiquement, sans qu'il soit nécessaire d'utiliser massivement des connecteurs temporels. Mais dans un texte argumentatif ou descriptif, la complexité du référent impose l'emploi de connecteurs appropriés. **Dans le texte descriptif**, les connecteurs permettent d'organiser linéairement la simultanéité des éléments d'un tableau. **Dans un texte argumentatif**, ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et contre-arguments, entre la thèse propre et la thèse adverse. (ibid.:623, cité par J.-M. Adam, 2005: 118)

Ainsi, selon M. Riegel *et al.* (ibid.), les connecteurs argumentatifs occupent un rôle considérable dans le mouvement argumentatif des textes argumentatifs.

IV. Dimension sémantique du texte

IV. 1. Continuité référentielle

IV.1.1. Coréférence et anaphore

J.- F. Jeandillou (1997) a distingué les deux notions de *coréférence* et d'*anaphore* qui relèvent de la continuité référentielle. Ces deux notions ont des ressemblances ainsi que des différences.

- Ressemblances:

Ces deux notions désignent tous les éléments linguistiques ayant pour fonction de renvoyer à un même référent antérieurement introduit dans un texte. Jeandillou (ibid.) a énoncé:

Ces deux phénomènes caractérisent la propriété qu'ont des éléments linguistiques de viser un même référent dans un contexte précis. (ibid.: 85)

- Différences:

- **Coréférence:** Dans la coréférence, le terme représentant et le terme représenté ne sont pas dépendants l'un de l'autre. Leur relation est ainsi symétrique.

Par exemple: *Napoléon/le vainqueur d'Austerlitz; le vainqueur d'Austerlitz/le vaincu de Waterloo* (exemples cités par J.-F. Jeandillou, 1997:85)

- **Anaphore:** Dans l'anaphore, le terme représentant et le terme représenté sont dépendants l'un de l'autre. Leur relation est ainsi dissymétrique.

Par exemple: *Napoléon ← ce farouche conquérant; le nouvel empereur ← il.* (exemples cités par J.-F. Jeandillou, ibid.:86)

IV.1.2. Anaphore

L'anaphore, étymologiquement *ana-pherein* signifiant "porter en haut" est le terme générique qui désigne les phénomènes anaphoriques. En ce qui concerne l'orientation de coréférence anaphorique, on distingue l'**anaphore** proprement dit qui renvoie à un élément (référent) préalablement introduit et la **cataphore**, *cata-pherein* signifiant "porter en bas", qui renvoie à un élément (référent) postérieurement introduit.

IV.1.2.1. Anaphore conceptuelle et anaphore associative

L'anaphore peut renvoyer totalement ou partiellement à un référent antérieurement ou postérieurement introduit. Nous voudrions présenter deux catégories particulières d'anaphores de différentes représentations référentielles que sont l'**anaphore conceptuelle** et l'**anaphore associative**

IV.1.2.1.1. Anaphore conceptuelle

J.-F. Jeandillou (1997) a défini l'anaphore conceptuelle comme une représentation totale ou stricte de l'élément représenté (anaphorisé):

On parle d'**anaphore conceptuelle** lorsqu'un groupe nominal résume toute une séquence textuelle (phrase, paragraphe voire chapitre entier) [...]. (ibid.: 87)

• Par exemple:

- *Pierre a préféré partir avant minuit, **cette décision** est regrettable.* (cité par J.-F. Jeandillou, ibid.)

- *Douze des quinze pays de l'Union ont mis en circulation les billets et pièces en euro, le 1^{er} janvier 2002, au douzième coup du passage à l'an nouveau. Les célébrations se sont mêlées aux festivités traditionnelles de la Saint-Sylvestre. Les dirigeants politiques ont salué **ce moment historique**.*

(Le Monde, n° 2774, 5 janvier 2002)

- *Des éleveurs australiens ont été surpris à gonfler le pis de leur vache à la seringue pour les rendre plus impressionnantes dans le cadre des principaux concours agricoles du pays. Deux éleveurs et deux spécialistes de la préparation des vaches pour le concours ont été exclus après la découverte du **scandale***

(cité par J.-M. Adam, 2005: 87)

L'anaphore conceptuelle peut être appelée **anaphore résomptive**. En effet, Adam (ibid.) considère le terme *scandale* qui qualifie l'événement du fait divers comme une anaphore résomptive.

IV.1.2.1.2. Anaphore associative

J.-F. Jeandillou (1997) a défini l'anaphore associative:

On appelle [...] **anaphore associative** la relation synecdochique (de la partie au tout) qui unit le représentant à son antécédent [...]. (ibid.: 87)

L'anaphore associative donne ainsi une représentation partielle de l'élément représenté. M. Riegel *et al.* (1994: 615) indiquent que la relation associative de type partie-tout entre les deux éléments de la coréférence anaphorique repose sur "*une connaissance générale du monde, partagée par la communauté linguistique*". En ce sens, Jeandillou (ibid.) a énoncé à propos des anaphores associatives et des anaphores englobantes qui sont opposées à ces premières:

[...] les anaphores englobantes (*un chat* ← *le félin*) ou associatives (*un voilier* ← *le grand hunier*) font appel, au fil du texte, à une active contribution du lecteur: ce dernier doit convoquer les connaissances qu'il a sur le monde pour en comprendre la logique.

- **Par exemple:**

- *Ma voiture est trop vieille; **le moteur** est fragile.* (cité par Jeandillou, ibid.)
- *Rien n'était si beau, si lesté, si brillant, si bien ordonné que **les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons** formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer.* (Voltaire, cité par P. Lane, 2000: 49)
- *Le cinéma français a connu en 2001 un millésime exceptionnel. Du **Fabuleux Destin d'Amélie Poulain** (8 millions d'entrées) aux **films de François Ozon (Sous le sable) ou de Jacques Rivette (Va savoir)**, l'éventail du succès et de ses motifs est large.*

(Le Monde, n° 2774, 5 janvier 2002)

IV.1.2.2. Formes d'anaphores

Au niveau formel, il y a une grande variété de formes d'anaphores: anaphores fidèles et infidèles, anaphores de différentes natures grammaticales comme anaphores pronominales, nominales, verbales, adjectivales ou adverbiales.

IV.1.2.2.1. Anaphore fidèle et anaphore infidèle

J.-M. Adam (2005) a distingué l'anaphore fidèle de l'anaphore infidèle:

L'**anaphore** est dite **fidèle** si le même lexème est repris, **infidèle** si ce n'est pas exactement le même lexème. (ibid.:87)

- Par exemple:

- **Anaphores fidèles**

- *Il y avait une fois **un marchand** qui était extrêmement riche. Il avait six enfants, trois garçons et trois filles, et comme **ce marchand** était un homme d'esprit, il n'épargna rien pour l'éducation de ses enfants.*

(Madame Leprince de Beaumont, citée par M. Riegel et al, 1994: 614)

- *Les virus du sida du singe sont beaucoup plus nombreux, variés et répandus qu'on ne le pensait. Telle est la conclusion d'une étude menée au Cameroun par **des chercheurs** de l'IRD, en collaboration avec le ministère camerounais des Eaux et Forêts. [...]. **Les chercheurs** en concluent qu'il existe un risque élevé de transmission à l'homme...*

(Le Nouvel Observateur, n° 1953, 11-17 avril 2002)

Les termes désignant les référents anaphorisés (représentés) sont littéralement repris, il s'agit alors de **reprises lexicales** En réalité, les anaphores fidèles sont toujours précédées d'un déterminant défini comme un article défini (**les chercheurs**) ou un adjectif démonstratif (**ce marchand**).

- **Anaphores infidèles**

- Hier, Paul s'est acheté **une voiture**. Ce véhicule est une nécessité pour lui.

(cité par G. Forges, 1987: 42)

- **Le soleil** était là qui mourait dans l'abîme
L'astre, au fond du brouillard, sans air qui ranime
Se refroidissait, morne et lentement détruit.

(Hugo, cité par M. Riegel *et al.* 1994: 614)

- Sécurité et patriotisme. Comme le superbowl, la finale de la saison de football américain, dimanche 3 février, à La Nouvelle-Orléans, la quinzaine olympique devrait se dérouler dans **une ambiance** marquée par la ferveur née des attentats du 11 septembre. Cette atmosphère, chargée d'émotion pourrait contribuer à faire oublier le sujet qui fâche, et dont toute la ville de Salt Lake City ne voudrait plus entendre parler...

(Le Monde, n° 2780, 16 février 2002)

- Selon la mère **du petit Moureau**, de Mauberge, une bonne de 16 ans, Marthe, Delvaux, a tenté d'empoisonner cet enfant idiot. (F. Fénéon, cité par J.-M. Adam, 2005: 94)

Les anaphores infidèles comme les anaphores fidèles sont précédées de déterminants définis. En outre, les termes désignant le référent anaphorisé (représenté) sont remplacés par soit un synonyme (*ambiance* ← *atmosphère*), soit un hyperonyme (*voiture* ← *véhicule*; *soleil* ← *astre*); *petit Moureau* ← *enfant*). Dans ces cas, ces reprises des référents anaphorisés sont appelées des **substitutions lexicales**. Selon J.-M. Adam (2005: 94), la relation anaphorique de type *hyponyme/hyperonyme* est la plus naturelle:

La suite [UN N1 (hyponyme) + LE/CE N2 (hyperonyme)] correspond à l'enchaînement le plus admis.

IV.1.2.2.2. Anaphores de différentes natures grammaticales

J.-F. Jeandillou (1997: 86-87) a présenté sommairement la classification des anaphores en fonction de différentes natures grammaticales des termes anaphorisants (représentants):

- **Anaphore nominale:**
 - **Un homme** très âgé entra dans le hall.... Peu après, cet/notre/l'homme (très âgé) se dirigea vers la sortie.
 - **Un homme** entra Cette entrée fut très remarquée. (Il s'agit d'une **nominalisation** car l'anaphore nominale concerne un verbe ou un groupe verbal).
- **Anaphore pronominale**
 - **Un homme** âgé entra.... Il/ Celui-ci se dirigea....

- *Pierre est **courageux**, mais son frère ne l'est guère.* (L'adjectif courageux seul fait l'objet de la reprise référentielle)
- *Marie viendra, je **le** garantis/ j'**en** suis sûr/ **Cela** est certain.* (Les pronoms LE et EN et les pronoms démonstratifs CECI, CELA, CE, ÇA peuvent représenter un énoncé entier)
- **Anaphores verbale, adverbiale et adjectivale**
- *Si Pierre **range sa chambre**, je n'aurai pas à **le faire**.* (**anaphore verbale**)
- *Je viens d'acheter **une maison**. C'est **là** que je passerai l'été.* (**anaphore adverbiale**)
- *Vous serez **gracié**, car **tel** est mon bon plaisir.* (**anaphore adjectivale**)

Après les observations des fonctions et des formes diverses des anaphores, on peut reprendre la conclusion donnée par J.-F. Jeandillou (1997) que:

Il apparaît en somme que les procédés anaphoriques ne se limitent pas à la reprise d'éléments préalablement insérés dans le discours. Tout en préservant un continuum sémantique et référentiel, ils participent à la progression textuelle chaque fois qu'ils introduisent, à l'aide de formulations différenciées, des informations nouvelles. (ibid.: 87)

En ce sens, Adam (2005) a avancé des remarques à propos des anaphores:

Toutes les formes d'anaphores et de chaînes de co-référence visent certes à maintenir un continuum homogène de signification, une isotopie minimale du discours par **reprises-répétitions**, mais elles assurent, en même temps, la **progression** par spécifications nouvelles et mobilisent des références virtuelles des lexèmes convoqués. (ibid.: 95, soulignés par l'auteur)

Prenons un texte tiré du manuel de FOS destiné aux étudiants de FUF de l'université de Hué en deuxième année pour observer les anaphores utilisées dans ce texte de vulgarisation intitulé *Pour un développement durable du tourisme en France* (cf. annexe première partie, chap.2, doc.1).

Il y a deux chaînes d'anaphores importantes qui renvoient à deux référents capitaux dans le texte que sont "tourisme" et "aménagement du territoire" comme des *mots clés* (termes pivots). Pour le "tourisme" on voit la répétition de l'anaphore fidèle "tourisme", une anaphore infidèle "cette activité" en §5, des anaphores associatives comme "tourisme vert" en §3, "tourisme de masse" en §4, "site" en §2 et §4. Pour "l'aménagement du territoire", on voit des anaphores infidèles nominales "urbanisation" et "création d'une région" en §2, des anaphores associatives comme "infrastructures", "environnement" en §2, une anaphore infidèle verbale "revitaliser des régions rurales". De plus, on voit une anaphore conceptuelle importante « la mono-industrie touristique » en § 5 qui résume toutes les conceptions bornées du tourisme citées plus haut. En somme, les anaphores dans le texte permettent d'assurer la continuité référentielle et les liens interphrastiques.

IV. 2. Isotopies du texte

Les chaînes anaphoriques assurent la continuité référentielle dans la dynamique du texte mais elles ne sont pas suffisantes pour garantir la cohésion sémantique au niveau interpropositionnel ainsi qu'aux niveaux séquentiel et textuel. En effet, il faut faire attention à la cohésion sémantique créée par les isotopies du texte.

IV.2.1. Définition de la notion d'isotopie

A.-J. Greimas (1966) a déjà abordé l'aspect d'isotopie. Il a défini la notion d'isotopie comme "*la permanence d'une base classématique hiérarchisée*" (ibid.: 96). Il a aussi parlé des isotopies du texte:

Un message ou une séquence quelconques du discours ne peuvent être considérés comme isotopes que s'ils possèdent un ou plusieurs classèmes en commun. (ibid.: 53)

A.-J. Greimas (1976) a considéré l'isotopie comme une condition sine qua non de l'existence de l'unité sémantique d'un texte et confirmé le rôle des chaînes d'anaphores vis-à-vis de la cohésion isotopique:

L'existence du discours- et non d'une suite de phrases indépendantes- ne peut être affirmée que si l'on peut postuler à la totalité des phrases qui le constituent une isotopie commune, reconnaissable grâce à un faisceau de catégories linguistiques tout au long de son déroulement. Ainsi, nous sommes enclins à penser qu'un discours "logique" doit être supporté par un réseau d'anaphoriques qui, en se renvoyant d'une phrase à l'autre, garantissent sa permanence topique. (ibid.: 28, cité par J.-M. Adam, 1999: 55)

U. Eco (1985) a insisté sur la manifestation de la cohésion sémantique du texte par l'isotopie en définissant l'isotopie comme "*la constance d'un parcours de sens qu'un texte exhibe quand on le soumet à des règles de cohérence interprétative*" (ibid.:131, cité par J.-M. Adam, 1992: 25 et 2005 : 97). A. Hénault (1993) a défini la notion d'isotopie comme "*la résultante de la répétition d'éléments de signification de même catégorie*" (ibid.: 81). Selon J. Courtés (2003), l'isotopie entre les unités sémantiques dans la composition textuelle est représentée par la "*présence d'au moins un trait commun à au moins deux unités (sémantiques) situées sur l'axe syntagmatique*"(ibid.: 103).

Ainsi, les isotopies du texte sont conçues comme des réseaux lexico-sémantiques qui s'établissent autour des traits sémantiques communs et qui créent des liens référentiels entre les lexèmes dans le texte. Les réseaux sémantiques permettent de repérer des domaines de référence dont il s'agit dans le texte, de déterminer le(s) thème(s) ou topic(s) abordé(s) dans les parties différentes du texte.

IV.2.2. Exemples d'isotopies dans le texte

J.-M. Adam (1995: 55-56 et 2005: 98-103) a donné beaucoup d'exemples d'isotopies dans des textes littéraires et des brèves de Félix Fénéon. Nous reprenons ici juste une brève de F. Fénéon à titre d'exemple.

Au faite de la gare d'Enghien, un peintre a été électrocuté. On entendit claquer ses mâchoires et il s'abattit sur la marquise. (Fénéon)

Dans ce fait divers, on voit trois isotopies différentes dans la structure sémantique du texte: isotopie du cadre spatial de l'événement (*gare, faite et marquise* comme anaphores associatives du référent du terme *gare*), isotopie du sujet humain (*peintre, ses mâchoires* comme anaphore associative du référent du terme *peintre, il* comme anaphore pronominale) et isotopie des réactions physiques à l'électrocution (*électrocuter, claquer, s'abattre*). On voit bien que les chaînes anaphoriques qui représentent largement la cohésion isotopique du texte jouent un rôle capital dans la cohésion sémantique du texte.

Cependant, l'interprétation du sens du texte ne se base pas seulement sur les isotopies normales du texte conformes à la continuité référentielle des signes linguistiques dans le contexte textuel mais celle-ci est, en réalité, fondée également plus ou moins sur la polysémie des signes linguistiques comme l'a écrit A.-J. Greimas (1983):

Tout discours, du moment qu'il pose sa propre isotopie sémantique, n'est qu'une exploitation très partielle des virtualités considérables que lui offre le thésaurus lexématique; s'il poursuit son chemin, c'est en le laissant parsemé de figures du monde qu'il a rejetées, mais qui continuent à vivre leur existence virtuelle, prêtes à ressusciter au moindre effort de mémorisation. (ibid.: 59, cité par J.-M. Adam, 1999: 55 et 2005: 99)

Ainsi, J.-M. Adam (1999: 56) a interprété le sens humoristique de la présente brève de Fénéon comme suit:

Exploitant le "thésaurus lexématique dont parle Greimas, Félix Fénéon joue ici sur la possibilité de réactiver le premier sens, nous incitant ainsi à imaginer la rencontre fortuite du malheureux peintre et d'une marquise.

Cette approche de l'interprétation est largement utilisée pour comprendre les histoires drôles, les fables et les textes littéraires. (cf. des exemples donnés par J.-M. Adam, 1999:55-56 et 2005 : 98-103)

Nous observons à titre d'exemple les isotopies majeures dans un texte tiré du manuel « Le Nouvel Espaces 2 » à l'usage des étudiants de FUF en quatrième année (cf. annexe, deuxième partie, chap.4, Le Nouvel Espaces 2). Ce texte, inscrit dans le dossier 10 du manuel comme support pédagogique pour l'enseignement de la lecture s'intitule *Paris fait peau neuve*. Le texte a pour thème les nouvelles

constructions de Paris dans les années 70 et 80. Tout au long du texte, on trouve des mots appartenant à cinq isotopies majeures : celle des anciens bâtiments, celle des nouveaux bâtiments et celle de l'architecture, celle de valorisation et celle de dévalorisation. Ces cinq réseaux lexico-sémantiques constituent deux idées principales du texte que sont la présentation des nouveaux monuments et les opinions publiques à leur égard en garantissant la cohésion référentielle (sémantique) entre les segments du texte et ainsi que dans l'ensemble du texte.

- Isotopie des anciens bâtiments : *gare d'Orsay, Halles de Baltard, Halle aux vins, forteresse (Bastille), arc de triomphe, Louvre*

- Isotopie des nouveaux bâtiments: *musée Beaubourg, musée d'Orsay, Institut du monde arabe, Pyramide du Louvre, arche de la Défense, Cité de la musique, Opéra-Bastille, Grande Bibliothèque, Musée d'histoire naturelle.*

- Isotopie de l'architecture : *construction, remplacement, aménagement, implantation, ériger, percer, réaménagement, agrandir, créer, centre commercial, lieu, usine, décor, théâtre, perspective, jardin, trouée, axe, quartier, soupirail, arabesque ...*

- Isotopie de valorisation : *prestigieux, spectaculaire, élégant, patrimoine, âme, majestueux.*

- Isotopie de dévalorisation : *vaisseau-usine, mutiler, bariolé, dérisoire, démolir, ridiculiser, gigantesque, détruire, dénaturer.*

IV.3. Chaîne d'actes de discours comme cohérence textuelle

J.-M. Adam (1992, 1999 et 2005) a abordé le lien (cohérence) entre les actes de discours produits par les propositions-énoncées et les segments (macro-propositions) du texte.

Un texte n'est pas une simple suite d'actes d'énonciation possédant une certaine valeur ou force illocutoire [...], mais une structure d'actes de discours liés. (2005:129)

Selon J.-M. Adam (1999 et 2005), le principe de "*cette structure hiérarchisée*" (2005: 129) a été traité par E. Roulet (1985) et D. Viehweger (1990):

Les analyses concrètes montrent que les actes illocutoires qui constituent un texte forment des hiérarchies illocutoires avec un acte illocutif dominant étayé par des actes illocutoires subsidiaires rattachés à l'acte dominant par des relations dont le caractère correspond aux fonctions que ceux-ci remplissent vis-à-vis de celui-ci. (Viehweger, 1990: 49, cité par J.-M. Adam, 1999: 60)

La conception de la structure hiérarchisée des actes de discours est également confirmée par D. Vanderveken (1992 et 1997):

Un véritable discours est bien plus qu'une simple séquence finie d'actes illocutoires. Il a une structure et des conditions de succès qui lui sont propres et qui sont irréductibles à celle des actes illocutoires isolés qui en font partie. (1997: 64, cité par J.-M. Adam, 2005: 130)

Nous représentons l'analyse que J.-M. Adam (2005: 130-131) a faite des liages des actes de discours de la vignette qui termine *Le Schtroumpfissime* de Peyo pour exemplifier la chaîne d'actes de discours:

(Ph1)**Bravo** (P1)! (Ph2) **Je vois que malgré ce qui est schtroumfé** (P2), **vous êtes restés de bons et braves petits Schtroumfs** (P3) ! (Ph3) **Allons, je vous pardonne** (P4)!

Ce segment de texte comprend trois phrases qui comportent quatre propositions énoncées.

Ph1 : proposition énoncée monorème présente l'action de féliciter (un acte de discours expressif) (A1) avec la forme syntaxique de l'exclamation.

Ph2: *Je vois que...*est un segment d'introduction des propositions énoncées constatatives de la deuxième phrase. P2 *malgré ce qui est schtroumfé* indique l'action d'asserter (une assertion) (A2) avec l'expression anaphorique *ce qui est...* qui renvoie à l'ensemble du récit dans lequel les Schtroumfs se sont battus et un acte de concéder (une concession) (A3) avec le connecteur argumentatif *malgré* qui fait de la proposition qui le suit un argument faible pour une conclusion implicite supposée donnée par les destinataires. Cette proposition conclusive est opposée à celle de P3 *vous êtes restés de bons et braves petits Schtroumfs* (C) considérée comme plus valide que celle-là (Non-C). Le locuteur-énonciateur fait ainsi un double acte de réfuter et conclure (A4) au moyen des propositions P 2 et P3. L'acte conclusif A4 justifie l'acte expressif de félicitation A1.

Ph3: La dernière phrase donne la proposition P4 *Allons, je vous pardonne*. Cette proposition indique un performatif de pardonner (A5) dont la validité est justifiée par la conclusion C de P3 et qui porte sur l'acte A2, c'est-à-dire que les défaites des Schtroumfs sont pardonnables.

Les actes de discours successifs représentés dans ce segment de texte sont “ *liés entre eux au point de former un segment textuel cohésif et cohérent*” (ibid.: 130). Le locuteur-énonciateur effectue **un macro-acte d'argumenter** à travers cet énoncé. Autrement dit, les actes sont hiérarchiquement structurés comme une séquence argumentative. Cette chaîne d'actes de discours forme une **cohérence textuelle**. Cependant, ce macro-acte n'est pas vraiment la visée illocutoire (finalité communicative) de l'énoncé de la vignette. En effet, celle-ci est de féliciter et de pardonner comme une **orientation argumentative commune** de l'énoncé de la vignette.

L'analyse de la chaîne des actes de discours dans la vignette en question comme un segment de texte permet de constater que les actes de discours sont reliés en une séquence d'actes correspondant à la composition séquentielle argumentative de la vignette. Par ailleurs, les chaînes d'actes de discours entre les propositions aussi bien qu'entre les macro-propositions sont indicatrices de la **cohérence textuelle** et de **l'orientation argumentative commune** des segments différents de texte comme les paragraphes et les parties du texte et l'ensemble du texte.

Dans chaque segment de texte on voit effectivement les liages des micro-actes hiérarchisés qui constituent un macro-acte de discours de l'unité de texte. La cohérence textuelle de la totalité du texte est créée par des macro-liages qui relient des macro-actes de segments de texte différents par une orientation argumentative commune comme un fil conducteur de la construction de l'objet de discours (sens du texte).

Nous reprenons le texte intitulé *Paris fait peau neuve* dans le manuel « Le Nouvel Espace 2 » pour observer les chaînes d'actes de discours réalisées dans ce texte. Le texte se compose de six paragraphes sans compter le chapeau. Les trois premiers ont pour fonction de présenter de nouveaux travaux à Paris. Le macro-acte de ces paragraphes consiste à présenter brièvement de nouveaux monuments (acte de décrire). Dans chacun de ces segments de texte, l'auteur évalue ou critique avec des lexèmes axiologiques comme *vaisseau-usine* pour critiquer le musée Beaubourg, *grande trouée* pour désigner l'arche de la Défense, *spectaculaire* pour insister sur la taille remarquable des constructions, *lieux prestigieux* pour valoriser des monuments.

Par contre, les deux paragraphes qui suivent ont pour fonction de présenter des opinions publiques vis-à-vis des nouveaux bâtiments de Paris. C'est pourquoi le macro-acte de ces paragraphes consiste à donner des arguments pour justifier, défendre des opinions (acte d'argumenter). Dans chacune de ces portions de texte, on trouve aussi des actes de décrire comme des actes seconds mais importants pour supporter le macro-acte d'argumenter. Dans le quatrième paragraphe, des opinions défavorables sont présentées, on trouve alors des descriptions critiques comme *usine bariolée*, *mutiler cette ville-musée*, *ridiculiser la cour du Louvre*, *dénaturer le patrimoine culturel*. En revanche, dans le cinquième paragraphe, l'auteur souligne l'importance des opinions favorables pour réfuter la validité de l'argumentation de certains qui dévalorisent les nouveaux bâtiments (le connecteur *mais* signale la visée illocutoire de l'auteur, il y a alors des descriptions positives sur les nouveaux monuments avec des lexèmes évaluatifs positifs comme *ces audaces*, *vertus*.

Le dernier paragraphe donne une conclusion de l'argumentation de l'auteur qui vise à valoriser les nouvelles constructions.

On voit ainsi que les macro-actes des paragraphes sont différents mais sont mis en relation les uns avec les autres. Cette chaîne de macro-actes de discours crée donc la cohérence textuelle.

V. Eléments discursifs du texte

V.1. Contexte

Le contexte, une notion fortement liée à la pragmatique “*n’est guère convoquée que pour lever les ambiguïtés ou sauver la déviance de certains énoncés agrammaticaux*” (J.-M Adam, 1999: 124). G. Kleiber (1994) a redéfini cette notion au sens plus large en insistant sur l’apport de l’environnement linguistique du texte et des connaissances générales et culturelles partagées des interlocuteurs dans la construction d’un contexte plus dynamique. Comme G. Kleiber (ibid.), J.-M. Adam (1999: 124-125 et 2005: 26) a distingué trois types de contexte:

- *L’environnement extralinguistique*: contexte ou situation d’interaction socio-discursive, les situations d’énonciation et d’interprétation décalée ou non dans le temps et/ou dans l’espace
- *L’environnement linguistique immédiat*: co-texte et savoirs construits linguistiquement par le texte.
- *Les connaissances générales présumées partagées*: connaissances lexicales, préconstruits encyclopédiques et culturels, lieux communs argumentatifs inscrits dans l’histoire d’une société donnée. (2005:26)

Selon G. Kleiber et J.-M. Adam, le contexte “*n’est pas externe, mais partie prenante de tout processus d’interprétation*” (J.-M. Adam, ibid.). Ils en ont tiré trois conclusions intéressantes:

- a. **Toute phrase, quelle qu’elle soit, a toujours besoin d’un contexte [...]**
- b. **Le contexte est choisi en fonction de son accessibilité. [...]**
- c. **Le contexte implique la mémoire. [...]**

(J.-M. Adam, 1999: 125 et 2005: 26)

En ce qui concerne l’accessibilité du contexte, J.-M. Adam (ibid.) a donné deux principes qui règlent la question d’accessibilité:

- Si un co-texte linguistique est disponible, on n’ira pas chercher un élément dans la situation extralinguistique, parce qu’il est estimé moins accessible que l’élément linguistiquement introduit dans la mémoire et donc plus saillant.
- Le contexte spécifique l’emporte toujours sur le contexte général: “On ne recourt au contexte général que par défaut, que s’il n’y a pas de contexte plus spécifique d’accessible” (G. Kleiber, 1994:19).

Ainsi, J.-M. Adam a particulièrement valorisé le co-texte et les informations spécifiques du contexte comme les éléments contextuels les plus pertinents dans l’interprétation d’un segment de texte, d’une phrase ou d’une proposition énoncée du texte.

En ce qui concerne la relation entre la mémoire et le contexte, G. Kleiber (1994) a considéré le contexte comme une réalité historique et cognitive :

Contexte linguistique, situation extralinguistique, connaissances générales se retrouvent tous traités mémoriellement: ils ont tous le statut de représentation interne, même s'ils se différencient quant à l'origine et au niveau de la représentation (mémoire courte, mémoire longue, etc.)

(ibid.:19, cité par J.-M. Adam, 1999: 125)

A. Berrendonner (1983) a tenu compte du rôle de la mémoire dans l'interaction verbale appelée "mémoire discursive" et a défini la mémoire discursive:

Supposons que toute interaction verbale comporte l'existence d'une "mémoire discursive", ou ensemble des savoirs consciemment partagés par les interlocuteurs, et que la communication ait pour but, ou tout au moins pour effet, d'opérer sur cette mémoire, c'est-à-dire d'y provoquer des modifications conventionnelles. (ibid.:230, cité par J.-M. Adam, 1999: 126)

Selon A. Berrendonner, la mémoire discursive ne fournit pas que des données constituant le contexte- cadre de la communication langagière mais elle est avant tout considérée comme la finalité de la communication langagière. Cette conception de mémoire discursive rejoint la notion de schématisation textuelle de J.-B. Grize (1990 et 1996). Ainsi, J.-M. Adam (1999) a reformulé clairement le statut de la mémoire discursive dans l'interaction verbale:

L'intention principale de toute interaction est de partir d'un état (sup)posé de la mémoire des sujets pour parvenir à un nouvel état. En d'autres termes, toute interaction repose sur la mémoire d'interactions et de paroles antérieures et vise à établir un état nouveau de la mémoire qui servira de base à une interaction ultérieure. La schématisation donne une idée de l'état de la mémoire qu'elle (présup)pose.

(ibid.: 126)

Ainsi, on voit que la mémoire discursive "*est alimentée en permanence par les événements co(n)textuels*" (ibid.:127). Quant à la mémoire discursive vis-à-vis de l'accessibilité du contexte, J.-M. Adam (1999) a explicité:

En tant que schéma-modèle réduit, la représentation discursive ne mobilise que des savoirs partiels utiles momentanément. Elle ne convoque pas toute la mémoire du monde ni l'ensemble des savoirs encyclopédiques des sujets (stockée en mémoire à long terme), mais seulement des savoirs convoqués et disponibles en mémoire de travail et à court terme. (ibid.:126)

V.2. Schématisation de l'interaction verbale

La théorie de la schématisation développée par J.-B. Grize dans le cadre du Centre de recherches sémiologiques de l'université suisse de Neuchâtel permet de rapprocher la linguistique textuelle de l'analyse de discours et de lever la frontière invisible entre le texte et le discours ainsi qu'entre le champ d'analyse textuelle et celui d'analyse de discours. Pour mieux appréhender la notion de

schématisation, il est préférable d'observer le modèle de communication proposé par J.-B. Grize qui présente cinq postulats de la communication-interaction verbale.

V.2.1. Modèle de communication-interaction verbale de J.- B. Grize

P. Lane (2002: 518 et 2006: 197) résume cinq postulats de base de la communication discursive formulés par J.-B. Grize (1996: 61-68) qui constituent une synthèse des définitions de ses travaux antérieurs:

- *Le postulat du dialogisme*: empruntée à M. M. Bakhtine, cette notion recouvre les circonstances de l'échange et de l'énonciation. Les partenaires A et B de l'interaction sont également interactifs dans la construction du sens.
- *Le postulat de la situation d'interlocution*: cette situation présente une dimension concrète (temps, lieu, finalité du discours) et une dimension théorique (cadre socio-historique donné).
- *Le postulat des représentations*: trois représentations élémentaires sont celles que le locuteur A a de lui-même, celle qu'il a de l'auditeur B et celle qu'il a de ce dont il s'agit (thème abordé); ces trois représentations se combinent également entre elles.
- *Le postulat des préconstruits culturels*: dans l'échange, tout un ensemble de connaissances aménagées, combinées entre elles sont mobilisées. Elles fournissent un cadre de connaissances et de filtres dans lequel les discours sont des produits verbaux et sociaux.
- *Le postulat de la construction des objets*: les objets du discours constituent les "référentiels" de la schématisation; cette construction est une co-construction qui résulte de la conjugaison des points de vue de A et de B.

Nous voudrions parler un peu plus de la notion de dialogisme de M.M. Bakhtine. *Le dialogisme*, au sens de M.M. Bakhtine, concerne le discours en général. Il désigne les formes de la présence de l'autre dans le discours: le discours en effet n'émerge que dans un processus d'interaction entre une conscience individuelle et une autre, qui l'inspire et à qui elle répond. Dans un texte de 1929, M. M. Bakhtine écrit:

Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité. (T. Todorov, 1981 : 77)

Ces cinq postulats permettent à J.-B Grize d'établir un *schéma de communication-interaction verbale* qui "marque, non tant une transmission d'information, que les mécanismes en jeu" (J.-B Grize, 1996: 68):

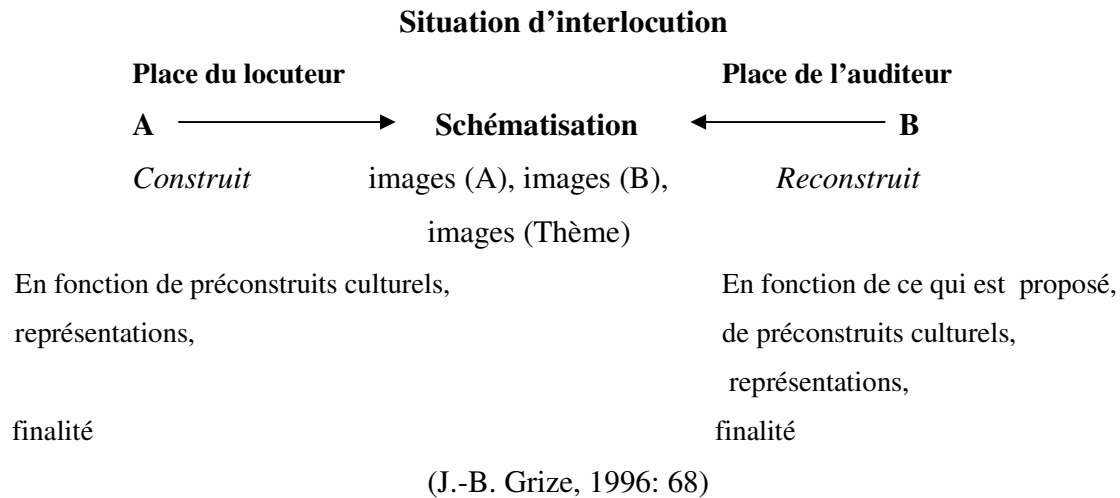


Fig.20

V. 2.2. Notion de schématisation selon J.-B. Grize

Réexaminant les travaux de J.-B Grize portant sur la communication et la schématisation, J.-M. Adam (1999) souligne quatre aspects majeurs de la notion de *schématisation* qu'il intègre comme un facteur indispensable de l'interaction verbale dans le champ de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours.

V.2.2.1. Une schématisation est à la fois opération et résultat

J.-B. Grize (1990 et 1996) définit la schématisation comme à la fois un processus et un résultat de toute interaction verbale et précise ce processus et son résultat:

Le terme lui-même, comme toute nominalisation, renvoie à la fois à un processus et à son résultat. Le processus est celui de la sémiose, c'est-à-dire la création de sens, [...], la création continue de sens à partir de la signification des termes utilisés. [...] . Le résultat, lui, est une représentation, ce que l'allemand appelle une *Vorstellung*, c'est-à-dire quelque chose qui est placé devant le destinataire, un spectacle qui lui est donné à voir, dans l'espoir qu'il le regarde. (1996: 69)

J.-M. Adam (1999) tient ainsi à utiliser la notion de *schématisation* pour désigner le produit d'interaction verbale qu'est le *texte* plutôt que celle d'*énonciation* et celle d'*énoncé* :

Penser tout *texte* comme une *schématisation*, c'est réunir, en un seul concept, l'énonciation comme processus et l'énoncé comme résultat. (ibid.: 102)

De plus, selon J.-M. Adam (1999), la notion de *schématisation* permet d'apaiser le débat sur la distinction entre la notion de *texte* et celle de *discours*, celles qui renvoient toutes les deux au produit

d'interaction verbale, et également de mettre l'accent sur l'indissociabilité entre le discursif et le textuel de toute action langagière:

La nominalisation du verbe "schématiser" et l'ajout au mot "schéma" d'un suffixe qui marque un processus permettent de souligner le double sens d'un objet que les termes d'énoncé (résultat) et d'énonciation (processus, opération) séparent et que les concepts de texte et de discours ne comportent, quant à eux, pas du tout. Parler de texte ou de discours, c'est toujours faire plus allusion au résultat de pratiques discursives qu'aux opérations complexes, inséparablement psycho-sociale et verbales, qui l'ont produit. (ibid.: 102)

Si l'on pense toute proposition énoncée - une unité d'interaction verbale, comme une schématisation, le texte est alors un ensemble de schématisations successives. Ainsi, le texte est à la fois un véritable mouvement dynamique de création de sens et le résultat de ce mouvement même et chaque proposition est considérée comme une phase de ce mouvement et une partie prenante du processus de création constante du cotexte:

Toute schématisation est également un processus "interne" ou cotextuel: chacune des propositions qui constituent le texte n'est qu'une phase dans un mouvement dynamique complexe qui prépare et amène la suite. Ainsi se tisse la texture cotextuelle dans laquelle sont pris les énoncés successifs. (J.-M. Adam, ibid.: 103)

V.2.2.2. Toute représentation discursive est schématique

J.-B. Grize (1996) définit la schématisation comme une représentation discursive:

Une schématisation a pour rôle de faire voir quelque chose à quelqu'un, plus précisément, c'est une représentation discursive orientée vers un destinataire de ce que son auteur conçoit ou imagine d'une réalité. (ibid.: 50)

La représentation discursive ne porte pas sur tous les aspects de l'objet de discours, un référent qui indique une certaine réalité, mais simplement des aspects bien choisis de ce référent nécessairement à la construction du "petit monde" ou d'un "micro-univers" abordé par le texte. Il s'agit donc d'une "*représentation verbale par définition partielle, sélective et stratégique d'une réalité*" (J.-M. Adam, 1999: 103):

Une schématisation a [...] toujours une certaine dimension descriptive, quitte à ce que les éléments de la description soient imaginaires, mais, dans tous les cas, l'auteur doit se livrer à un choix des aspects qu'il représentera, il doit sélectionner les traits pertinents de son référent. (J.-B. Grize, 1996: 50)

La représentation discursive des micro-univers ou des référents que Grize appelle des "notions" est faite continuellement au cours de l'interaction verbale. Les référents se transforment progressivement en fonction de l'intention et de l'attente des interlocuteurs que sont le schématisateur (auteur) et le co-schématisateur (auditeur/lecteur visés):

De schématisations en schématisations, les notions se transforment et elles évoluent [...].

(J.-B. Grize, *ibid.* :51)

Comme A. Berrendonner (1997: 219-220), J.-M. Adam (1999) souligne la mise en relation entre cet aspect de la notion de schématisation et la théorie de la référence et du contexte:

La notion de schématisation propose une théorie de la référence et du contexte [...] ainsi qu'une approche dynamique de l'interaction verbale. (*ibid.*: 104)

V.2.2.3. Toute schématisation est une coconstruction

D'après les postulats du *dialogisme* et de la *construction des objets* formulés par J.-B. Grize (1996: 61 et 68) qui ont été cités plus haut en matière de communication-interaction verbale, la construction du sens du texte composé de "*référentiels du discours*" est le produit de la participation active et de la coopération mutuelle des partenaires de la communication langagière appelés le schématiser et le co-schématiser dans la théorie de la schématisation. J.-B. Grize (1996: 67) reprend un propos de F.- J. Varela (1988) pour exprimer la coconstruction dans l'interaction verbale:

[...] l'acte de communication ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée. (F.-J. Varela, *ibid.*: 115)

Ce principe dialogique dans la construction du sens du texte comme produit de l'interaction verbale est aussi abordé par beaucoup de linguistes comme U. Eco (1985) et F. Rutten (1980) (cités par J.-M. Adam, 1999: 104):

Un texte postule son destinataire comme condition sine qua non de sa propre capacité communicative mais aussi de sa propre potentialité significatrice. (U. Eco, *ibid.* : 67)

Et F. Rutten conçoit le texte comme "*ensemble structuré d'instructions de lecture, produit d'après des conventions plus ou moins bien connues d'une communauté de lecteurs et d'auteurs*" (1980: 73).

Cependant, la construction du schématiser (auteur) et la reconstruction du co-schématiser (auditeur ou lecteur) ne sont, en réalité, pas toujours identiques et symétriques car la reconstruction du sens du co-schématiser dépend largement de ses savoirs encyclopédiques et ses préconstruits culturels (savoir du monde et culturel), de sa capacité à identifier le genre du texte à lire (compétence textuelle) et de son engagement et sa motivation dans l'activité de lecture (facteur affectif):

La sélection et le classement hiérarchique des informations contenues dans une schématisation dépendent largement des savoirs encyclopédiques, du degré de familiarité avec le genre et des buts de celui qui apparaît, de ce fait, moins comme récepteur-destinataire que comme un interprétant [...].

(J.-M. Adam, 1999: 104)

V.2.2.4. Une schématisation est une proposition d'images

À partir de trois types de représentations élémentaires proposées par J.-B. Grize (1996) (représentations par le locuteur A (schématiser) de lui-même, de l'auditeur/lecteur B (co-schématiser) et de l'objet du discours (Thème ou Référent)), J.-M. Adam (1999: 107) propose six types d'images de base au cours de la schématisation:

- des images de la situation d'interaction sociodiscursive en cours: im Sit
- des images de l'objet du discours: im R
- des images de A (schématiser) : im A
- des images de B (co-schématiser) : im B
- des images de la langue de l'autre ou de celle que l'autre attend qu'on produise : im L
- des images de la matérialité du discours (effets produits par le média choisi): im M

Avec ces types d'images de base, selon Adam (1999: 108), une schématisation textuelle propose une grande diversité et une haute complexité de représentations discursives donnant des images diverses comme:

- des images de l'objet du discours selon A (im A>R) ou selon l'image que A se fait de la façon dont B se représente l'objet du discours (im A> im B> R)
- des images de B selon A (im A>B), des images de la représentation de B par B lui-même (im B >B), ou encore l'image que A se fait de la façon dont B s' imagine lui-même (im A> im B>B), etc.

Les principes des opérations de schématisation qui se déroulent tout au long de la communication verbale démontrent que l'interaction entre les locuteurs (schématiser et co-schématiser) et la prise en compte du contexte socio-discursif doivent se faire dans la production langagière dont le produit est le texte, un ensemble organisé de formes linguistiques (pour les cas de la communication écrite). Si l'on pense le texte comme une schématisation, les analyses textuelles devraient prendre en considération des éléments discursifs comme à la fois conditions et moyens pour réaliser des productions langagières réussies, c'est-à-dire interprétables. En d'autres termes, c'est la schématisation qui réunit le textuel et le discursif de l'interaction verbale en un tout.

V.3. Genre

V.3.1. Différentes conceptions de la notion de genre

La notion de genre existe depuis l'Antiquité avec des genres poétiques nés dans la Grèce pré-archaïque comme l'épique, le lyrique et le dramatique, avec des genres, nés dans la Grèce classique et bien répandu dans la Rome cicéronienne, comme genre délibératif, genre juridique et genre politique.

La notion de genre est largement utilisée pour classer les textes littéraires. Dans l'analyse du discours et l'analyse textuelle, beaucoup de linguistes en ont donné des définitions différentes concernant les textes non-littéraires. Toutefois, toute définition de la notion de genre est centrée sur les régularités des pratiques discursives dans différentes dimensions de la communication langagière telles que dimension fonctionnelle, dimension énonciative, dimension textuelle et dimension communicative. P. Charaudeau, dans l'article intitulé *Genre de discours* dans le Dictionnaire d'analyse du discours (2002 : 277-281), a présenté sommairement différentes conceptions majeures du genre qui conduisent à des approches différentes d'étude des genres des pratiques discursives.

- **Au niveau fonctionnel**

Certains linguistes comme R. Jakobson (1963) et M.A.K. Halliday (1973) (cités par P. Charaudeau, *ibid.* : 279) ont essayé de relever des fonctions de bases de la communication langagière à partir desquelles on peut classer des pratiques discursives en fonction des situations de communication différentes.

- **Au niveau énonciatif**

Certains linguistes comme E. Benveniste (1966), J.-C. Beacco et S. Moirand (1995) (cités par P. Charaudeau, *ibid.* : 279) s'intéressent aux régularités des indices énonciatifs représentés par des formes linguistiques pour décrire des genres différents d'énonciations.

- **Au niveau textuel**

La catégorisation des genres de discours est également basée sur les régularités d'organisation textuelle. J.-M Adam (1999) (cité par P. Charaudeau, *ibid.* : 279) a proposé l'unité de composition séquentielle pour décrire différentes catégories de pratiques discursives.

- **Au niveau communicatif**

Certains linguistes comme M. M. Bakhtine (1984), D. Maingueneau et F. Cossutta (1995) et P. Charaudeau (2000) (cités par P. Charaudeau, *ibid.* : 279-280) prennent en compte des conditions socio-discursives dans la création et la mutation des genres discursifs.

Après avoir présenté différents points de vue sur la notion de genre, P. Charaudeau a souligné la complémentarité entre différentes approches du genre et indiqué deux perspectives majeures d'étude du genre dans la communication langagière qui portent essentiellement sur l'organisation linguistique et formelle de la textualité des pratiques discursives, d'une part, et sur les conditions de production des énoncés dans les pratiques discursives, d'autre part et qui correspondent chacune à deux désignations relatives aux genres de pratiques discursives que sont « genres de texte » et « genres de discours ».

On peut penser que ces différents aspects sont liés, ce qui a d'ailleurs des affinités autour de deux orientations majeures : celle qui est plutôt tournée vers le texte justifiant la dénomination « genres de

texte », celle plutôt vers les conditions de production du discours justifiant la dénomination « genres de discours » (ibid. : 280)

V.3.2. Notion de genre dans la vision de M.-M. Bakhtine

J.-M. Adam (1999) a défini les genres discursifs comme des «sortes ou familles de textes » appropriées à différentes conditions sociales de production langagière:

En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou « familles » de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de « genres » (ibid. : 84)

Dans la vision de M. M. Bakhtine (1977 et 1984) sur les genres de discours, J.-M. Adam (ibid. : 87- 95) a donné 3 grandes idées qu'il a appelées « hypothèses » sur les genres discursifs.

Hypothèse 1 : Les genres sont d'une infinie diversité (J.-M. Adam, ibid. : 88)

Sa première hypothèse s'appuie sur une argumentation de M. M. Bakhtine relative à la richesse et à la diversité des genres de discours.

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire de genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (M. M. Bakhtine, 1984 : 265, cité par J.-M. Adam, ibid.)

J.-P. Bronckart (1996) a insisté sur la diversité des genres ainsi que sur la complexité dans le classement des genres à différents niveaux des pratiques discursives et a aussi essayé d'expliquer ces phénomènes:

Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement **vagues** ; les multiples classements existant aujourd'hui restent divergents et partiels, et aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent (cf. Canvat, 1996 ; Chiss, 1987 ; Genette & al. 1986 ; Isenberg, 1978 ; Petitjean, 1989 et 1992 ; Schneuwly, 1987 b). Cette difficulté de classement tient d'abord à la diversité des critères qui peuvent légitimement être utilisés pour définir un genre : critères ayant trait au type d'activité humaine impliqué [...] ; critères centrés sur l'effet communicatif visé [...] ; critères ayant trait à la taille et/ou à la nature du support utilisé [...] ; critères ayant trait au contenu thématique évoqué [...].Et bien d'autres critères sont possibles encore. Cette difficulté découle aussi du caractère fondamentalement historique (et adaptatif) des productions textuelles [...] ; bref, les genres sont en perpétuel mouvement. (Bronckart, ibid. : 76)

Ainsi, les genres apparaissent et évoluent au fur et à mesure de l'évolution historique des activités humaines et ils sont aussi variés que les activités humaines dans une société donnée en constante évolution.

Hypothèse 2 : Le caractère normé des genres, sans interdire la variation, rend non seulement possible l'interaction verbale, mais il lui est indispensable.

(J.-M. Adam, *ibid.* : 90)

La deuxième hypothèse s'inspire de la thèse suivante avancée par M. M. Bakhtine (1984) :

Le locuteur reçoit [...], outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre de formes de langue. (M. M. Bakhtine, 1984 : 287)

Dans la vision de M. M. Bakhtine, malgré la variation infinie des genres de discours selon l'espace-temps social, ils servent en tout cas de références normatives indispensables pour organiser et interpréter les pratiques discursives.

De même, D. Maingueneau (1998) affirme que « pour un locuteur, le fait de maîtriser des genres de discours est un facteur d'économie cognitive considérable » (*ibid.* : 49). Il cite un énoncé de M. M. Bakhtine (1984) pour soutenir son affirmation :

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif [...] Si les genres de discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible. (M. M. Bakhtine, *ibid.* : 285, cité par D. Maingueneau, *ibid.* :49)

D. Maingueneau (1998) a ainsi préconisé la connaissance et la maîtrise des genres de discours qui constituent la *compétence générique* permettant de « *sécuriser la communication* » :

Comme elle est partagée par les membres d'une collectivité, la compétence permet aussi d'éviter la violence, le malentendu, l'angoisse de part et d'autre de l'échange ..., bref de *sécuriser* la communication verbale. (Maingueneau, *ibid.* : 50)

Pour expliquer la nécessité et le renouvellement interminable des genres, J. M. Adam (1999) se reporte aux deux principes à la fois contradictoires et complémentaires qui imposent le comportement humain vis-à-vis des genres dans les pratiques discursives :

Les genres sont (comme la langue) des conventions prises entre deux principes plus complémentaires que contradictoires :

- *Un principe centripète d'identité*, tourné vers le passé, vers la répétition, vers la reproduction et gouverné par des règles (noyau normatif) ;
- *Un principe centrifuge de différence*, tourné, lui, vers le futur et vers l'innovation et déplaçant les règles (variation)

(J.-M. Adam, *ibid.* : 90-91)

Hypothèse 3 : Les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation. (J.-M. Adam, *ibid.* : 91)

La troisième hypothèse formulée par Adam est à l'origine du principe avancé par M. M. Bakhtine (1984) en ce qui concerne le rayon d'influence du genre sur la production textuelle :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue- moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux-, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. (M. M. Bakhtine, *ibid.* : 265)

Ainsi, selon M. M. Bakhtine, le genre exerce son influence potentielle sur tous les aspects de la dimension linguistique de la textualité (lexicaux, syntaxiques et compositionnels) aussi bien que sur sa dimension sémantique.

Les deux dernières hypothèses d'Adam abordent alors la relation entre le texte et le genre que ce linguiste considère comme des catégories « pratiques-empiriques », « régulatrices » et « prototypiques-stéréotypiques » (J.- M. Adam, 1999 : 93-94). Cette relation bilatérale est résumée comme suit :

Un texte est donc, par définition, un objet en tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière. Le genre n'est que l'horizon du texte, mais il l'est tout autant pour l'énonciateur que pour l'interprétant (horizon d'attente). (J.- M. Adam, 1999 : 93)

En ce sens, F. Rastier (1989) a formulé la relation mutuelle indispensable entre le genre, le texte et le discours :

En somme, un discours s'articule en divers genres, qui correspondent à autant de pratiques sociales différenciées à l'intérieur d'un même champ. Si bien qu'un *genre* est ce qui rattache un *texte* à un

discours. Une typologie des genres doit tenir compte de l'incidence des pratiques sociales sur les codifications linguistiques. (F. Rastier, *ibid.* : 40)

VI. Textes de spécialité

VI.1. Langue de spécialité, discours de spécialité et textes de spécialité

On utilise beaucoup de dénominations pour désigner la communication spécialisée qui comprend des pratiques discursives spécifiques dans des situations de communications particulières dans et/ou sur des domaines d'expériences spécifiques réalisées par les sujets particuliers. Les appellations les plus courantes sont langue de spécialité, discours de spécialité et texte de spécialité.

VI.1.1. Langue de spécialité

F. Cusin-Berche (2002 : 538-541) dans le dictionnaire d'analyse du discours a présenté les distinctions entre la notion de *langue de spécialité* et celle de *discours de spécialité*. Selon F. Cusin-Berche (*ibid.* : 538), la notion de langue de spécialité a été initiée par un germaniste B. Müller (1975) et reprise en France par R. Galisson et D. Coste (1976). Ceux-ci l'ont définie comme « expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier » (R. Galisson et D. Coste, *ibid.* : 511). Cette définition inclut ainsi les langues scientifiques, techniques et professionnelles. La notion de langue de spécialité s'oppose alors à celle de langue ordinaire qui sert à désigner les pratiques discursives quotidiennes dans les besoins langagiers quotidiens.

Si l'on prend le terme *langue* au sens saussurien, la notion de langue de spécialité renvoie évidemment aux signes particuliers ainsi qu'aux contraintes syntaxiques systématiquement répertoriés dans les produits des activités langagières spécifiques. Pour les lexicologues, ils « dénoncent l'inadéquation à l'objet désigné, des dénominations contenant le mot *langue(s)* (F. Cusin-Berche, *ibid.* : 540). Par exemple, B. Quemada (1978) a proposé la notion de *vocabulaire de spécialité*:

[...] il convient plutôt de parler de vocabulaires, s'agissant d'emplois particuliers du français et de ses variétés, qui font appel, pour la prononciation, la morphologie et la syntaxe, au fonds de la langue commune. (B. Quemada, *ibid.* : 1153, cité par F. Cusin-Berche, *ibid.*)

Cependant, A. Rey (1991), un tenant de cette notion a voulu souligner son sens élargi en abordant différentes dimensions référentielles de cette notion y compris la dimension textuelle et la dimension discursive en particulier. Il a écrit :

[...] ce qui rend « spéciale » une langue de spécialité, ce n'est pas seulement son vocabulaire (en discours), son lexique (en système), sa terminologie (sur le plan conceptuel et cognitif) mais c'est avant

tout cela, en tant que *représentant langagier d'une cohérence conceptuelle*. (A. Rey, *ibid.* : IX, cité par Cusin-Berche, *ibid.* : 539)

VI.1.2. Discours de spécialité

Les analystes de discours comme M-F. Mortureux (1982 et 1985), D. Jacobi (1984), depuis les années 1980, n'admettent pas la notion de langue de spécialité pour désigner leur objet d'étude qui est constitué de productions langagières particulières dont la majorité sont des discours de vulgarisation scientifique. Ils privilégient l'attention sur les usages de formes linguistiques dans les pratiques discursives spécifiques comme le montre S. Moirand (1994) :

On s'oriente plutôt vers l'étude des emplois, des usages que l'on fait de la langue utilisée, par exemple le français, dans une situation X, à l'intérieur d'un domaine professionnel Y, et compte tenu du genre discursif attendu dans une culture Z.

(S. Moirand, *ibid.* : 79, cité par Cusin-Berche, *ibid.* : 540)

Par conséquent, les analystes de discours sont amenés à utiliser la notion de *discours de spécialité* ou de *discours spécialisé*. Cette notion renvoie non seulement aux vocabulaires spécifiques en discours mais aussi aux statuts socioprofessionnels des énonciateurs, aux structures textuelles et aux visées pragmatiques particulières des pratiques discursives spécifiques dans des formations socio-discursives spécifiques qui font naître des genres discursifs particuliers.

VI.1.3. Texte de spécialité

Nous employons de préférence le terme *texte de spécialité* au lieu du terme *discours de spécialité* tout au long de notre recherche pour plusieurs raisons. D'abord, la notion de texte utilisée dans le présent ouvrage est prise, dans un sens plutôt ouvert sur le discours, telle qu'elle est conçue par J.- M. Adam. Il est à rappeler que la notion de texte d'Adam est considérée comme un « objet concret, matériel et empirique » de la « production langagière » et comme une « unité de l'interaction humaine » (J.-M. Adam, 1999 : 40). En ce sens, la notion de texte de spécialité et celle de discours de spécialité ne sont guère décalées. Ensuite, lorsqu'on utilise la notion de texte de spécialité, il est évident qu'on est tenté de privilégier la textualisation des discours de spécialité. Pourtant, nos analyses textuelles seront toujours mises en relation avec les aspects discursifs tels que le contexte, l'interaction verbale, la schématisation et le genre discursif. D'ailleurs, D. Jacobi (1999), bien qu'il préfère utiliser les notions de *discours scientifiques*, de *discours didactique* et de *discours de vulgarisation*, prend ici et ailleurs les notions de *texte scientifique*, de *texte didactique* et de *texte de vulgarisation* tout au long de son ouvrage. Cela montre bien qu'il ne convient pas de délimiter nettement le domaine du *discours* et celui du *texte* dans la réalisation d'analyses textuelles.

Le terme de texte de spécialité réfère ici aux textes d'information scientifique. Mais en réalité, il peut renvoyer aux textes techniques ou professionnels utilisés dans les domaines des services différents comme le commerce, le tourisme, la banque, l'administration etc.⁵

VI.2. Classification et caractéristiques des textes d'information scientifique

Nous avons choisi pour objet d'analyse dans le cadre de notre thèse des textes d'information scientifique. Selon la classification par D. Jacobi (1999) des discours scientifiques, nous classons les textes d'information scientifique en trois genres : textes scientifiques, textes didactiques et textes de vulgarisation. Le premier genre est classé « discours primaire » et les deux derniers « discours seconds ». Chacun de ces genres ont des ressemblances et des particularités.

VI.2.1 Classification des textes d'information scientifique

- **Textes scientifiques** : ce sont des textes écrits par des chercheurs, des spécialistes pour d'autres chercheurs et spécialistes sur un domaine scientifique comme des articles publiés dans les revues ou périodiques scientifiques telles que *Nature, Science, Lancet* et les actes de colloques ou des ouvrages présentant des travaux de recherche.

- **Textes didactiques** : ce sont des textes écrits à vocation pédagogique par des enseignants chercheurs ou spécialistes à l'usage des enseignants et des étudiants ou élèves comme des manuels d'enseignement, des cours universitaires.

- **Textes de vulgarisation** : ce sont des textes écrits par des médiateurs chercheurs ou spécialistes du grand public en vue de populariser les connaissances scientifiques comme des articles parus dans les revues de vulgarisation telles que *Recherche, Sciences et Vie*, des documents de culture scientifique.

VI.2.2. Caractéristiques des textes d'information scientifique

D'après les résultats d'observations des textes d'information scientifique réalisées par D. Jacobi (1999 : 130 et 147-156), nous relevons quelques traits marquants sur ces genres de texte.

VI.2.2.1. Textes scientifiques

Les textes scientifiques sont construits sur un plan académique composé des parties suivantes : *Introduction, Matériel, Méthode, Résultats, Discussion* et *Conclusion*. Ensuite, le ton de l'expression est réservé et prudent. En fait, le scripteur prend « beaucoup de précautions pour justifier ses méthodes et la qualité des résultats qu'il a obtenus » (Jacobi, *ibid.* : 130). Puis, les scripteurs semblent disparaître

⁵ Cf. HOLTZER, G., 2004, « Du français fonctionnel au FOS/ Histoire des notions et des pratiques, », *Le français dans le monde* : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, n° spécial, janvier 2004, Paris, CLE international, pp.8-24.

en apparence dans les textes scientifiques ou bien ils « se cachent derrière les pronoms collectifs *on* ou *nous* » (D. Jacobi, *ibid.*). Pour assurer l'objectivité, les formes verbales passives y sont fréquentes. Enfin, au niveau lexical, « les textes scientifiques mobilisent obligatoirement des terminologies » (D. Jacobi, *ibid.*).

VI.2.2.2. Textes didactiques

D. Jacobi ne présente pas beaucoup de caractéristiques de ce genre de texte scientifique. Les manuels sont destinés à l'enseignement universitaire ou scolaire, consultés dans les bibliothèques spécifiques, réservés à l'usage limité des enseignants considérés comme spécialistes et des étudiants /élèves considérés comme novices dans les établissements d'enseignement. Le style des textes didactiques est « pédagogique » et « dogmatique » ; le contenu scientifique dans les manuels est très éloigné de la science présentée dans les textes scientifiques comme « *discours primaires* » :

Les manuels scientifiques [...] n'ont que de très vagues rapports avec les discours scientifiques ésotériques. Ils ne sont pas écrits par des scientifiques. Et la science qu'ils présentent, généralement de façon dogmatique et non réfutable, n'a pas grand-chose à voir avec la science telle qu'elle se fait dans les laboratoires. (D. Jacobi, *ibid.* : 151)

VI.2.2.3. Textes de vulgarisation

Les textes de vulgarisation sont destinés au grand public qui comprend des spécialistes, des non-spécialistes et des profanes mêmes. Ce genre de texte scientifique est beaucoup transformé en matière de thème, plan et manière d'expression. En effet, plutôt que l'hésitation, le scepticisme et les précautions, l'affirmation et la généralisation sont dominantes dans ce genre de texte. La structure rigide, « canonique », dite « expérimentale » très marquée dans les textes scientifiques est remplacée par des récits bien structurés dans lesquels les héros sont des savants. Pour rendre les textes de ce genre plus accessibles aux lecteurs, les scripteurs ont souvent recours à la reformulation et à la paraphrase des termes spécifiques qui y jouent le rôle des mots clés.

VI.3. Principales perspectives d'analyse de discours de spécialité

S. Moirand, dans les actes du colloque intitulé *Sciences, Médias et Société* organisé en juin 2004 à l'École supérieure normale de Lyon, a publié un article ayant pour titre « De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? » dans lequel elle a présenté sommairement les mouvements dans les choix d'objets d'études et d'objectifs de recherche en matière d'analyses des discours de spécialité. Dans sa présentation, elle a parlé de deux grandes perspectives d'analyse de discours de spécialité que nous appelons *perspective lexicale* et *perspective discursive*.

VI.3.1. Perspective lexicale

La perspective lexicale qui s'est répandue dans les années 1950 -1970 consiste à centrer l'attention sur les terminologies utilisées dans les discours de spécialité comme objet d'étude. Cette approche s'est développée sous l'effet des mouvements structuralistes des années 1960. Ainsi, on s'est intéressé essentiellement aux langues de spécialité au sens strict avec des systèmes de mots décontextualisés et ainsi difficiles à utiliser dans les communications spécialisées bien que relevés à partir des textes de spécialité. S. Moirand (ibid. : 73) a précisé :

Centrés sur les relations entre forme, sens et référence, et inscrits dans la mouvance structuraliste des années 1960, ces travaux étudient soit les relations entre les mots à l'intérieur des lexiques spécialisés, soit la formation des mots et déjà leur diffusion dans la société à travers la presse [...]

S. Moirand (ibid.) a indiqué des thèses et des ouvrages réalisés à cette époque-là qui portaient sur les vocabulaires spécifiques pour justifier son avis. Par exemple, en 1948, Algirda Julien Greimas a soutenu la thèse sur le vocabulaire à partir des journaux de mode ; Jean Dubois a publié en 1962 sa thèse sur *Le vocabulaire politique et social en France de 1968 à 1872* à travers des œuvres littéraires, des journaux et revues contemporains; Louis Guilbert en 1965 a publié la thèse intitulée *La formation du vocabulaire de l'aviation*.

VI.3.2. Perspective discursive

La perspective discursive voit son apparition dans les années 1980 et s'est répandue durant les années 1980 - 1990. C'est à cette époque que l'objet d'étude a été déplacé vers les mécanismes d'emplois des mots dans les pratiques discursives spécifiques, vers la dimension textuelle et la dimension énonciative des discours spécialisés et également vers la diversité des discours de ces genres. D'après S. Moirand, ce changement de la méthodologie de recherche s'est produit sous l'influence des besoins langagiers de la société :

Les besoins langagiers de formation aux langues de spécialité, en particulier en langue étrangère, se heurtent à des difficultés que l'on ne soupçonnait pas : pour traduire, pour interpréter, pour comprendre un document, un exposé ou un cours dans des domaines scientifiques ou techniques, connaître les termes ne suffit pas. Ce n'est pas seulement une question de « mot » (S. Moirand, ibid. : 74-75)

En France, les objets d'études dans cette perspective comprennent des procédés de reformulation et d'explication des termes spécifiques, des traces de transformations entre les discours sources et les discours seconds, et des formes d'énonciation (cf. M.-F. Mortureux, 1982 et 1985; J. Peytard, D. Jacobi et A. Pétrouff, 1984, cités par S. Moirand, ibid.: 77). Les approches d'analyses de discours de spécialité dans cette perspective ont été développées dans les années 1990 avec beaucoup de publications de

travaux comme D. Jacobi (1993 et 1999), S. Moirand (1992, 1995 et 1999) et J.-C. Beacco (1993, 1995 et 1999).

Synthèse

L'étude du système des notions opératoires relatives au champ de linguistique textuelle et au champ d'analyse des discours proposé par J.-M. Adam nous amène à dégager quelques remarques suivantes:

- Les notions de segmentation textuelle telles proposition énoncée, macro-proposition et séquence ainsi que les notions de marqueurs de connexion (connecteurs, organisateurs, marqueurs textuels) permettent de bien observer la composition du texte à différents niveaux, c'est-à-dire les regroupements de propositions énoncées à l'intérieur des phrases typographiques (combinaisons intraphrastiques), les combinaisons interphrastiques en macro-propositions, les regroupements de portions textuelles différentes (macro-propositions) en séquences et enfin le regroupement de séquences de mêmes ou différents types de l'ensemble du texte en un tout sémantique.
- L'observation de la composition séquentielle du texte ne pourrait se faire qu'en partenariat avec la prise en compte de la continuité référentielle, de la dimension énonciative et de la dimension pragmatique des propositions énoncées. Ainsi faudrait-il prendre en compte l'association constante entre la forme et le sens du texte, entre la composition (organisation textuelle) et la configuration (structure sémantique) du texte.
- En retour, l'observation de la composition séquentielle du texte permettrait de faciliter l'identification de la structure sémantique du texte, c'est-à-dire de la cohérence textuelle ou de l'orientation argumentative du texte.
- Il est nécessaire de mettre en jeu les facteurs discursifs tels que le contexte et cotexte, l'interaction verbale continue (dialogisme bakhtinien) entre les locuteurs que J.-B. Grize appelle *schématisation* ainsi que les régularités des genres discursifs exerçant des influences sur toutes les dimensions du texte, lexicale et syntaxique, compositionnelle et configurationnelle, référentielle et énonciative, durant la réalisation des analyses textuelles.
- Les genres discursifs exercent des influences sur la textualisation à tout niveau, lexical, syntaxique, compositionnel et configurationnel pour assurer l'intercompréhension dans la communication langagière faite dans une communauté discursive donnée. Cependant, chaque produit de communication langagière possède ses particularités, des dérèglements ou bien des variations par rapport aux régularités génériques comme *des normes d'expression* imposées par des formations socio-discursives car les locuteurs sont tentés de créer des innovations d'expression langagière selon le principe centrifuge de différence, ce

qui permet de faire évoluer l'activité langagière humaine et de créer la richesse des styles personnels dans la communication langagière.

- En ce qui concerne l'argumentation dans les activités langagières, cette action langagière, conçue dans la vision de J.-B. Grize (1990 et 1996) vis-à-vis de la communication langagière est inhérente à chaque énoncé de toute dimension compositionnelle, une proposition énoncée, une macro-proposition, une séquence ou à des segments de texte de rangs supérieurs. En effet, selon J.-B. Grize l'action langagière du locuteur est comprise comme une influence sur les représentations de l'interlocuteur en vue de lui faire partager sa vision ou faire modifier les représentations de celui-ci en fournissant des informations nouvelles. J.-M Adam (1992), en combinant la conception de l'argumentation au sens large de l'interaction verbale de J.-B. Grize et la conception de l'argumentation rhétorique de C. Perelman et L. Obrechts-Tyteca (1970) a proposé une argumentation rhétorique dialogique dans la communication langagière dans laquelle le locuteur agit sur l'interlocuteur pour lui faire partager son assertion en réfutant ou modifiant l'opinion de celui-ci.
- En ce qui concerne l'explication dans la communication langagière, selon C. Plantin (2002) cette action langagière se produit dans le contexte communicatif où celui qui explique est en position haute et celui qui demande l'explication est en position basse. Donc, il s'agit ici d'une communication inégalitaire, ce qui constitue un trait distinctif de l'explication par rapport à l'argumentation dans la communication langagière. En fait, les interlocuteurs participant dans l'argumentation se placent à égalité car chacun d'entre eux peut donner sa vision sur une question de débat.

A propos des textes de spécialité, le lexique spécifique joue un rôle important dans la production et la compréhension des textes d'information scientifique. Pourtant, il faudrait également tenir compte des usages des termes techniques dans la textualité des textes de ces genres que sont des textes scientifiques, textes didactiques et textes de vulgarisation ainsi que des opérations langagières et cognitives qui consistent à organiser les textes et à faire progresser la construction du sens. En d'autres termes, la dimension textuelle et la dimension discursive devraient être prises en considération tant dans les analyses textuelles que dans la production et l'interprétation des textes de spécialité. Ainsi, la perspective discursive d'analyse des discours de spécialité est-elle née dans les années 1980 et s'est beaucoup développée dans les années 1990.

Enfin, l'étude de l'argumentation et l'explication dans la communication langagière en général et l'examen des caractéristiques des trois genres de textes d'information scientifique en particulier nous conduisent à penser que ces deux actions langagières majeures dans la communication générale

joueraient également des rôles importants dans la communication scientifique. Ainsi, nous choisirons l'argumentation et l'explication pour objet d'étude principal dans les analyses textuelles de textes de ces genres.

Chapitre 2 : Analyse de textes d'économie et de gestion

I. Méthodologie des analyses textuelles

I.1. Objectifs des analyses textuelles

Notre analyse de textes d'information scientifique en français a pour objectif de vérifier les hypothèses suivantes:

- *Hypothèse 1*: Les textes d'information scientifique en français ont des compositions particulièrement hétérogènes et complexes dont les séquences dominantes sont argumentatives ou explicatives.
- *Hypothèse 2*: L'argumentation et l'explication jouent des rôles importants dans l'orientation argumentative des textes d'information scientifique en français.
- *Hypothèse 3*: Les analyses textuelles des textes d'information scientifique contribuent énormément à mettre en avant des procédés de lecture efficaces permettant non seulement une compréhension globale mais aussi une compréhension fine des textes de ces genres.

Ces hypothèses formulées ci-dessus font suite aux travaux de J-M Adam (1992 et 1999) sur l'hétérogénéité et la complexité de la composition et de la configuration des textes en général et reposent également essentiellement sur la théorie de l'interaction verbale de J.-B. Grize (1990 et 1996) qui souligne l'argumentativité et le principe dialogique entre les interlocuteurs dans la communication langagière.

I.2. Constitution du corpus

- Genres de textes d'information scientifique du corpus

Le corpus des analyses se compose de 4 documents qui sont des textes d'information scientifique de différents types. En effet, les deux premiers documents sont tirés du manuel de FOS destiné aux étudiants de FUF en deuxième année. Ils contiennent des textes de vulgarisation. Le troisième qui est extrait d'un cours universitaire contient des textes didactiques en tourisme et le quatrième est un article tiré d'une revue scientifique d'économie. (cf. annexe, première partie, chap. 2, doc .1, 2, 3 et 4)

- Domaines référentiels des textes du corpus

Les textes d'information scientifique du corpus portent sur les domaines d'économie et de gestion. Nous avons choisi des textes relatifs aux deux sciences sociales car ceux-ci nous semblent plus

accessibles que ceux d'autres domaines scientifiques qui sont trop loin de notre spécialité linguistique. D'ailleurs, ces deux spécialités correspondent à la FUF de tourisme aménagée à l'université de Hué où nous menons la recherche.

I.3. Démarche et pistes d'analyse

L'analyse textuelle de chaque document est toujours commencée par la présentation générale du contexte. Dans cette première étape, nous en observons l'origine, l'auteur et le destinataire, le genre de texte, et la thématique.

Les analyses se font à deux niveaux différents tels que niveau de macro-structure (plan de texte) et niveau de micro-structure (niveau séquentiel). Au premier niveau, nous observons la segmentation séquentielle du texte et l'orientation argumentation générale de chaque section. Au second niveau, les observations sont portées sur les différents aspects de la composition ainsi que de la configuration de chaque séquence ou macro-proposition du plan de texte. Dans la première dimension, nous examinons le plan de texte, la composition séquentielle et la connexion textuelle assurée par les connecteurs argumentatifs et les marqueurs textuels. Dans la seconde dimension, nous examinons la cohésion textuelle représentée par la continuité référentielle, l'énonciation représentée par la prise en charge énonciative et les négations et interrogations polyphoniques, et l'orientation argumentative (cohérence textuelle).

À la fin de l'analyse textuelle, nous donnons des remarques générales sur les aspects des deux principales dimensions de l'ensemble du texte et le rôle ainsi que les particularités éventuelles de l'argumentation et de l'explication dans ces documents.

En somme, notre méthodologie d'analyse textuelle repose principalement sur la taxinomie de la linguistique textuelle établie par J.-M Adam, que nous avons représentée dans le premier chapitre.

II. Analyse textuelle du premier document

II.1. Présentation du premier document (cf. annexe première partie, chap.2, doc 1)

- Origine du document

Le document est tiré du manuel de FOS en usage destiné aux étudiants de FUF en deuxième année. C'est une synthèse des articles de journaux tels que *L'Expansion*, *Le Figaro*, *Le Monde* et *L'Express*. Il a pour titre "*Pour un développement durable du tourisme en France*".

- **Public visé:** grand public

- **Genre de texte:** texte de vulgarisation

- **Thématique:** développement durable du tourisme

II.2. Analyse textuelle

II.2.1. Plan de texte

Le texte se compose de 5 paragraphes et est segmenté en deux parties correspondant à deux séquences (une séquence explicative et une séquence argumentative).

- La 1^{re} partie: §1+ §2 +§3- Séquence explicative- Importance du tourisme dans l'économie française et dans l'aménagement du territoire français.

- La 2^e partie: §4+ §5- Séquence argumentative- Préconisation du développement durable du tourisme en France.

II.2.2. Analyse au niveau séquentiel

II.2.2.1. Analyse de la 1^{re} partie (§1+§2 +§3)

- Composition séquentielle

Le premier paragraphe (§1) comporte une seule phrase qui a pour fonction de poser la thèse à expliquer « *Le tourisme est une activité essentielle de l'économie française à ce titre son rôle est important dans l'aménagement du territoire* » tandis que les deuxième et troisième paragraphes (§2 et §3) donnent des explications et constituent ainsi des macro-propositions explicatives.

En §2, la première phrase donne une idée générale, comme une explication à la thèse de la séquence explicative: « *Le tourisme crée des problèmes d'aménagement du territoire* ». Cette phrase englobe toutes les idées ponctuelles de l'ensemble de ce paragraphe. En d'autres termes, celle-ci pose une thèse à expliquer dans cette portion qui constitue une séquence explicative enchâssée.

Le troisième paragraphe (§3) commence par le connecteur d'opposition *pourtant* qui signale que l'orientation argumentative de ce paragraphe sera opposée à celle du précédent. Comme en §2, la première phrase de ce paragraphe donne une idée générale comme une explication à la thèse de la séquence dominante: "*Le tourisme a beaucoup d'avantages*". Les phrases qui suivent fonctionnent comme des explications de cette affirmation. Le troisième paragraphe constitue aussi une séquence explicative enchâssée.

La composition séquentielle de la première partie peut être représentée comme suit:

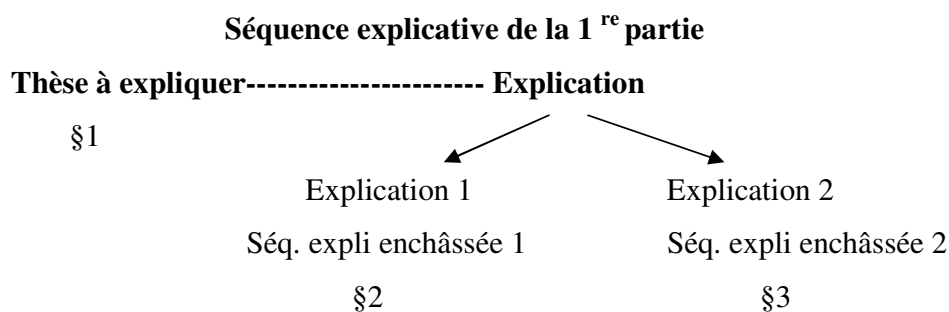


Fig.1

II.2.2. 2. Analyse de la 2 e partie (§4+ §5)

En §4, la première phrase qui commence par le connecteur d'opposition *cependant* déclenche implicitement une contre argumentation faite par l'auteur. Ici, il s'agit d'une double argumentation (un débat) entre l'auteur et les lecteurs potentiels. En effet, le connecteur *cependant* renvoie à la conclusion implicite supposée être donnée par les lecteurs potentiels de la séquence explicative de la première partie: "*Il faut développer le tourisme à tout prix*" (Thèse C). L'auteur réfute cette assertion en donnant un argument à la première phrase de §4 "*trop de tourisme tue le tourisme*" en faveur de la conclusion Non-C implicitement donnée par l'auteur: "*Il ne faut pas développer le tourisme à tout prix*". On voit ici une négation polyphonique. Les phrases qui suivent la première phrase expliquent cet argument comme une macro-proposition explicative. Donc, il y a une séquence explicative enchâssée dans une séquence argumentative dominante. Le dernier paragraphe (§5) comporte une seule phrase comme une reformulation de la conclusion Non-C citée plus haut de l'auteur. En §5, celui-ci reprend l'énoncé conclusif supposé partagé par les lecteurs potentiels par l'expression "*la mono-industrie touristique*" comme une anaphore conceptuelle. La composition séquentielle de cette partie est représentée selon le schéma suivant:

Séquence argumentative de la 2 e partie

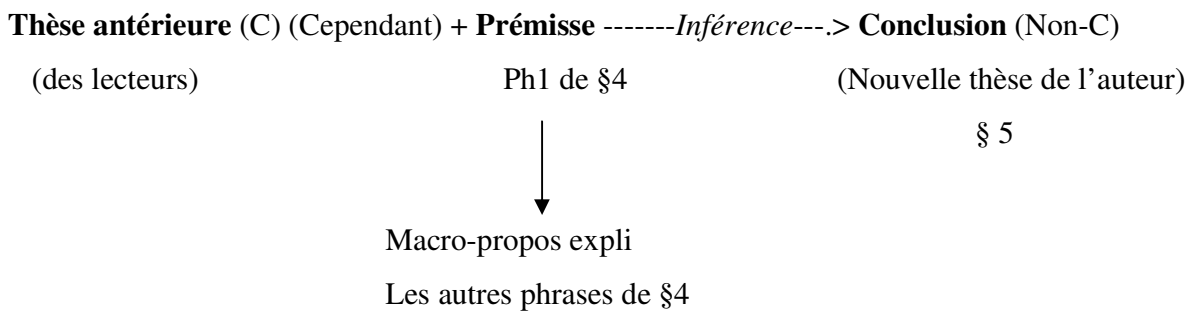


Fig.2

II.2.3. Remarques générales

▪ Composition séquentielle

En regardant le plan du texte et les schémas des compositions séquentielles des parties du texte, on trouve que sa structuration compositionnelle est complexe et hétérogène par la complémentarité entre la séquentialité explicative et la séquentialité argumentative et par les enchâssements de séquences explicatives. Dans ce texte de vulgarisation, la séquentialité explicative est dominante en matière

d'organisation textuelle mais la séquentialité argumentative implicite joue le rôle le plus important pour l'orientation argumentative de l'ensemble du texte.

- **Connexion textuelle**

Les connecteurs argumentatifs dans ce texte ne sont pas nombreux et sont des connecteurs d'opposition tels que *pourtant* (en §3), *cependant* et *mais* (en §4). Cependant, ces connecteurs, tiennent des places importantes dans la structuration compositionnelle ainsi que dans la configuration sémantique du texte, notamment le connecteur *cependant* en §4.

- **Cohésion textuelle**

Il y a deux chaînes d'anaphores importantes qui renvoient à deux référents capitaux dans le texte que sont "*tourisme*" et "*aménagement du territoire*" comme des *mots clés*. Pour le "*tourisme*" on voit la répétition de l'anaphore fidèle "*tourisme*", une anaphore infidèle "*cette activité*" en §5, des anaphores associatives comme "*tourisme vert*" en §3, "*tourisme de masse*" en §4, "*site*" en §2 et §4. Pour "*l'aménagement du territoire*", on voit des anaphores infidèles nominales "*urbanisation*" et "*création d'une région*" en §2, des anaphores associatives comme "*infrastructures*", "*environnement*" en §2, une anaphore infidèle verbale "*revitaliser des régions rurales*". De plus, on voit une anaphore conceptuelle importante « *la mono-industrie touristique* » en § 5 qui résume toutes les conceptions bornées du tourisme citées plus haut. En somme, les anaphores dans le texte permettent d'assurer la continuité référentielle et les liens interphrastiques.

- **Orientation argumentative**

Nous constatons que l'orientation argumentative du texte est marquée par l'explication et l'argumentation. Ces deux actes de discours se complètent bien pour traduire l'intention de communication de l'auteur qui préconise le développement durable du tourisme en France.

- **Énonciation**

Dans l'ensemble du texte, on emploie les pronoms à la troisième personne *il* qui réfère au tourisme (plusieurs fois) et *on* qui réfère aux gens de la localité (2 fois). Il n'y a pas de pronoms énonciatifs comme *Je* et *Nous* qui représente la prise en charge du scripteur (L = É). Cela insiste sur l'objectivité des énoncés. Par ailleurs, on voit certaines assertions négatives en §2 mais celles-ci ne sont pas des négations polyphoniques selon le contexte. Néanmoins, il y a une négation polyphonique importante implicitement signalée par le connecteur *cependant* en §4.

III. Analyse du deuxième document

III.1. Présentation du deuxième document (cf.annexe, première partie, chap. 2, doc.2)

- Origine du document

Le deuxième document est tiré du manuel de FOS destiné aux étudiants de FUF en deuxième année. Ce document intitulé “*Les organisations économiques et financières internationales*” comprend 3 textes qui s’intitulent respectivement “*L’organisation mondiale du commerce (OMC)*”, “*La banque mondiale*” et “*Le fonds monétaire international (le FMI)*”. Ces trois textes sont extraits des documents de vulgarisation comme “*Note de présentation générale du Groupe de la Banque Mondiale*” et “*Le FMI en un clin d’œil*”.

- **Public:** grand public

- **Genres de textes:** textes de vulgarisation

- **Thématique:** organisations économiques et financières internationales.

III.2. Analyse textuelle

Les textes du présent document sont du même genre de texte, du même thème et de la même structure. C’est pourquoi nous ne présenterons que l’analyse textuelle du premier texte intitulé “*L’organisation mondiale du commerce (OMC)*”

III.2.1. Plan de texte

Le premier texte se compose de 4 paragraphes ayant pour fonction de présenter l’organisation mondiale du commerce. Ces paragraphes forment ainsi une séquence descriptive dont l’hyperthème est l’organisation mondiale du commerce (OMC).

III.2.2. Analyse au niveau séquentiel

- Composition séquentielle

Par des opérations d’aspectualisation et de thématisation à différents niveaux, le texte fournit des informations sur les différents aspects de l’OMC comme sa création (date et lieu), sa fonction, les dispositifs législatifs pour accomplir sa fonction (règles commerciales communes: accords communs) dans le premier paragraphe (§1), le moyen d’élaboration des règles (conférences ministérielles biennuelles) en §2, un organe dépendant de l’OMC suivant l’organigramme (ORD) en §3, son mode de décision en §4. Le schéma de la séquence descriptive du premier texte peut être représenté comme suit:

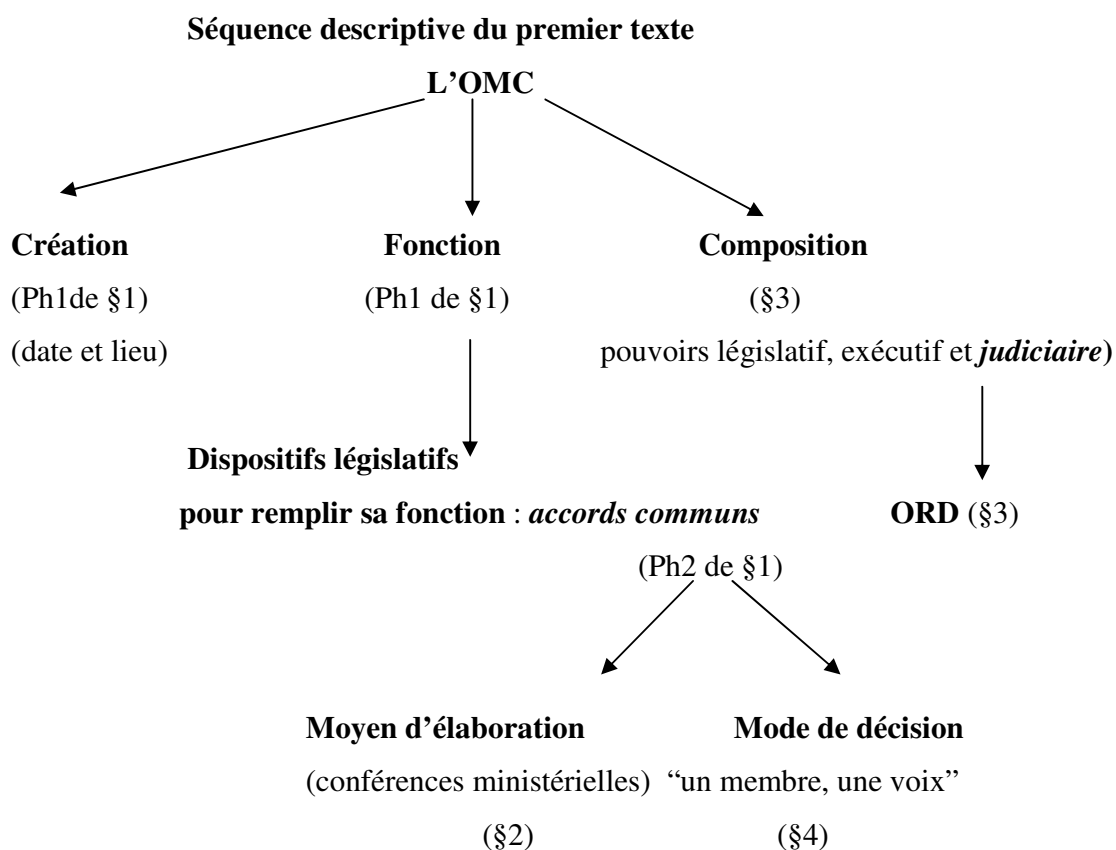


Fig.1

Nous observons maintenant le dernier paragraphe (§4) du texte :

§4 (Ph1) Contrairement au FMI et à la Banque mondiale, le mode de décision de l'OMC est « un membre, une voix » (**P1**), mais en réalité aucun vote n'a jamais eu lieu (**P2**): c'est la « tradition du consensus » (avec toutes les pressions politiques que cela implique) et du « qui ne dit mot consent » (qui pénalise les pays pauvres n'ayant pas les moyens d'être présentés à toutes les réunions) qui est en vigueur à l'OMC (**P3**).

En §4, l'évaluation du mode de décision législative de l'OMC «*un membre, une voix*» est présentée sous forme d'une séquence argumentative signalée par le connecteur argumentatif *mais* en P2 de la seule longue phrase qui constitue ce paragraphe. Ce connecteur est suivi d'une assertion négative qui est considérée comme une négation polyphonique. En effet, l'énoncé P2 de l'auteur réfute l'énoncé P2' supposé partagé par les lecteurs potentiels : «*Alors il y a des votes de tous les membres de l'OMC*» déduit de la prémisse «*un membre, une voix*» présentée en P1. Les contre-arguments pour la nouvelle thèse de l'auteur sont les arguments présentés en P3. Donc, du point de vue dialogique bakhtinien, il y a ici une double argumentation entre l'auteur et les lecteurs visés. La séquence argumentative enchâssée dans la macro-séquence descriptive du texte est représentée comme suit :

La compositions séquentielle de §4

Donnée (P1)

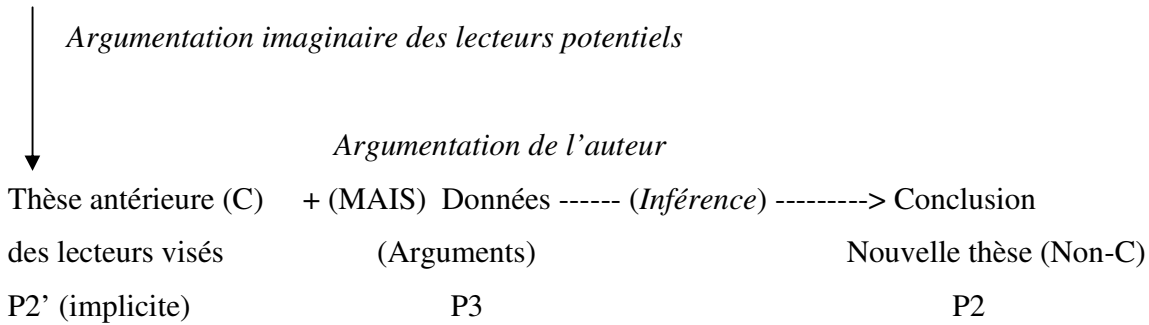


Fig.2

- Connexion textuelle

Il y a un opérateur argumentatif *contrairement* en § 4 qui permet de réaliser une opération de comparaison, un connecteur argumentatif *mais* aussi en §4 qui ouvre une séquence argumentative. Leur rôle est ainsi assez important dans la description et la composition du texte. En outre, on voit le marqueur d'introduction *en cas de* (2 fois) qui a pour fonction de nuancer la description de l'ORD en §3.

- Cohésion textuelle

Comme l'OMC est l'hyperthème de la séquence descriptive, on voit souvent la répétition de ce terme comme son anaphore fidèle. De plus, il y a l'expression "*cette même institution*" en §3 comme une anaphore infidèle de l'OMC. La continuité référentielle du mot hyperthème l'OMC assure la progression thématique.

- Orientation argumentative

Dans le texte on constate la co-présence de la narration, de l'argumentation et de la description. Cependant, le macro-acte de discours dans chaque paragraphe et l'ensemble du texte est toujours la description.

- Énonciation

Il n'y a pas de pronoms énonciatifs dans le texte. Cela contribue à renforcer la validité objective des informations données pour la description.

III.2.3. Remarques générales

Le premier texte est un texte de vulgarisation qui est structuré en une séquence descriptive qui englobe une macro-proposition narrative en § 1 et une séquence argumentative en §4. La composition du texte descriptif n'est pas simple. Il n'y a pas beaucoup de connecteurs argumentatifs importants dans ce texte, cependant le seul connecteur *mais* en 4 est suffisant pour montrer que l'argumentation occupe aussi une place considérable dans la description. La cohésion lexicale relativement simple facilite l'identification de la progression thématique et de la cohérence textuelle dans ce texte. L'orientation argumentative dans le texte n'est pas compliquée avec le macro-acte de décrire qui agit au tout long du texte. La schématisation des informations fournies dans le texte en séquence descriptive permet de les remettre en relation.

IV. Analyse textuelle du troisième document

IV.1. Présentation du troisième document (cf. annexe première partie, chapitre 2, doc.3)

- Origine du troisième document

Le troisième document est extrait d'un chapitre d'un cours universitaire, intitulé *Tourisme et Aménagement régional*, élaboré par Serge Gagnon, professeur de l'Université du Québec en Outaouais. Celui-ci a donné ce cours aux enseignants et étudiants de la filière francophone d'économie de l'Université de Hué en juin 2005. Le cours comprend 4 chapitres, le chapitre que nous retenons à analyser est le chapitre 2 dont le titre est *La valeur attractive des positions converties en occupations touristiques*. Nous n'analysons que la deuxième partie (14 pages) du chapitre 2 car ce chapitre est trop long (26 pages). La deuxième partie intitulée *La valorisation d'un site touristique* comprend trois sous-parties sans compter l'introduction. Le plan de la deuxième partie est le suivant:

Introduction

- a. Les hauts-lieux du tourisme : objets de désir (2.1)
- b. Les valeurs culturelles identitaires et les modes d'investissement spatial (2.2)
- c. Le "centre organisateur" de l'attraction (2.3)

Nous allons faire des observations sur l'introduction et les deux premières sous-parties. Chaque sous-partie est construite en une grande unité de texte (macro-unité de texte). La dernière sous-partie parle plutôt de techniques de gestion de l'accès au site attractif et nous la considérons comme une partie secondaire du corpus.

- **Genres des textes:** les textes du corpus sont des textes didactiques.

- **Public :** des étudiants d'ingénierie de tourisme.

- **Thématique :** aménagement des sites touristiques

IV.2. Analyse textuelle

IV.2.1. L'introduction

- Plan de texte (macro-structure):

L'introduction est composée de deux paragraphes. Le paragraphe fait un rappel des idées essentielles déjà présentées à la première partie du chapitre 2. Le second présente la problématique que la deuxième partie va traiter.

- Analyses textuelles

Le premier paragraphe (§1) commence par une expression adverbiale qui marque le domaine de l'univers de discours «*Dans la perspective de l'analyse structurale que nous préconisons*». Cette expression annonce aussi un bref rappel des conclusions antérieurement données dans la première partie du chapitre 2 avant de passer aux nouveaux thèmes. C'est une manière de sensibiliser le lecteur à une nouvelle lecture. Les connecteurs *Ainsi* (Ph.2), *De ce fait* (Ph.4) assurent la cohérence entre les idées. Ces remarques sont justifiées par les citations d'autres experts. Il s'agit d'un emprunt de discours source d'autrui dans l'explication.

Le deuxième paragraphe (§2) est bien lié au précédent par l'anaphore conceptuelle qui lui renvoie: "*cette optique de stabilité structurelle et de longue date*" (Ph1). Le rhème de Ph1 pose des thèses que l'on va traiter dans la partie suivante du chapitre: "*des investissements des valeurs identitaires*" et "*leur communication par l'agent artistique*". Cette première phrase joue un rôle très important car elle constitue la double thèse principale "topic-sentence" du texte principal. Les phrases qui suivent ont pour fonction de préciser cette double thèse. En effet, si Ph 2 exprime l'intention d'insister sur la motivation du thème de la communication, Ph3 et Ph 4 proposent l'orientation de la discussion sur ces valeurs identitaires: "*Le moment est venu de nous attarder à la réalité d'un « investissement des valeurs » dans l'espace* » et "*au niveau anthropologique*". Le connecteur *Or* en Ph 5 qui introduit un argument (une prémisse) mène à une conclusion en Ph 6 qui justifie la validité de la question d'investissement des valeurs. Avec la figure 2.4, Ph7 confirme le rôle des artistes dans l'investissement. De toute façon, ce ne sont que des explications initiales qui visent à susciter l'attention du lecteur et à amorcer des justifications plus profondes à ces sujets dans le texte à lire.

IV.2.2. La première sous-partie: (2.1) *Les hauts-lieux du tourisme: des "objets de désir"*

- Plan de texte:

Le texte est segmenté en trois parties. La première partie est composée de 11 paragraphes qui constituent le texte principal. Celle-ci forme une macro-séquence explicative dont la thèse principale est «*Les hauts-lieux du tourisme constituent des objets de désir dont la valeur est investie et saisie*

affectivement". La deuxième partie est un résumé de la première partie dont le début est marqué par "Récapitulons" et qui est composé de 3 paragraphes accompagnés d'une figure illustrative. La dernière partie, marquée par l'expression "Après avoir commenté la substitution du Destinateur ...", est composée de 2 paragraphes qui fonctionnent comme le prolongement, le complément du texte principal et aussi la transition à la deuxième sous-partie.

- **Analyses du texte principal**

+ **Le plan de texte:**

§ 1 " *Le hauts-lieux du tourisme...*" : Thèse principale (Problème-question)

§2 " *Pour expliciter la procédure d'investissement et de saisie des valeurs....*" : théorie sémiotique – thèse d'une séquence explicative enchâssée 1 (Séq 1).

§3 " *Pour saisir la portée de la théorie sémiotique ...*": rappel du modèle de Neil Leiper – Macro-proposition explicative de Séq 1.

§4 " *Le modèle de Leiper explicite...*": interprétation de la figure 2.5. de §3 – Macro-proposition explicative enchâssée de Séq 1.

§5 " *Toutefois, nous devons relativiser le volontarisme du "tourist" ...*": le Destinateur dans le choix du touriste – thèse d'une séquence explicative enchâssée 2 (Séq 2).

§6 " *Quel est le rôle de l'agent Destinateur...?*": identification du Destinateur – Macro-proposition descriptive enchâssée de Séq 2.

§ 7 " *Il y aurait trois instances Destinateurs ...*" et §8 "Le Destinateur noologique a été identifié ...": identification du Destinateur noologique – macro-proposition descriptive de Séq 2.

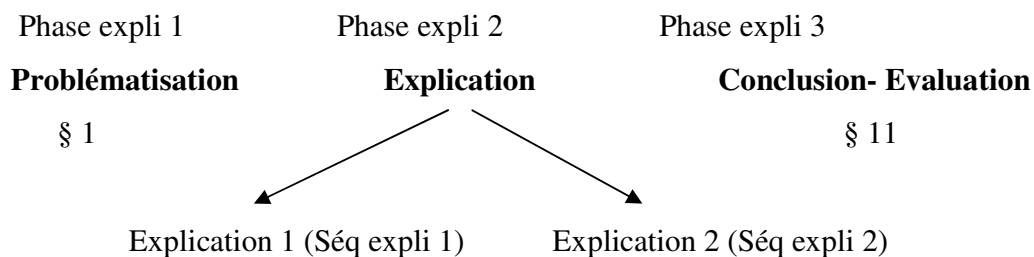
§9 " *Toutefois, dans la situation qui nous intéresse ...*": valorisation du Destinateur cosmologique– Séquence argumentative enchâssée de Séq 2

§10 «*En cette occurrence- celle du romantisme révolutionnaire ...*»: explication de l'absence du Destinateur noologique- Macro-proposition explicative pour l'argument de §9

§11 " *Dans l'éclairage de ce cadre théorique ...*»: conclusion de la première sous-partie

Le plan du texte principal est graphiquement représenté par le schéma suivant:

Macro-séquence explicative de la première sous-partie



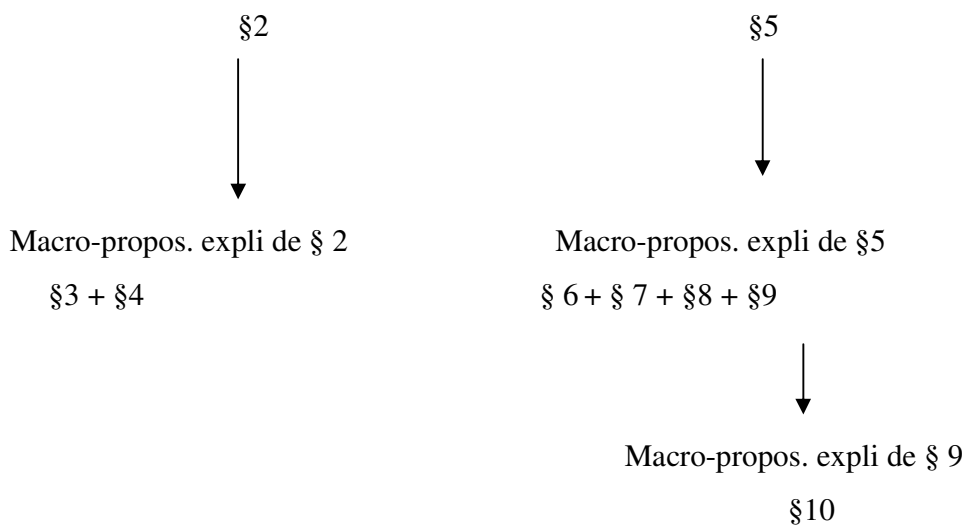


Fig.1

+ Analyses au niveau séquentiel

- **La problématisation (§1)**

§1 (Ph1) Les hauts-lieux du tourisme constituent « des objets de désir dont la valeur est investie et saisie affectivement » (Desmarais, 1998a, p. 94). **(Ph2)** Marc Laplante, s'appuyant sur la théorie de Dean MacCannell, fait référence à l'« affect », en spécifiant qu'une expérience touristique « doit atteindre certains points culminants de plaisir, d'émotions (peak experiments) » (in Nadeau et Gilbert, 1988, p. 25).

La première phrase de §1 fonctionne comme la thèse principale d'une macro-séquence. Avec une expression mise en guillemets "*des objets de désir dont la valeur est investie et saisie affectivement*», elle reprend une partie d'un énoncé de Desmarais comme un discours rapporté semi-direct de l'auteur pour un discours source de Desmarais. En Ph 2, on voit une reformulation de la thèse aussi sous forme d'un discours rapporté semi-direct pour un discours source d'un autre expert. Cela prouve que la thèse est partagée par plusieurs experts (Marc Laplante, MacCannell) et renforce donc la validité de cette thèse.

- **La séquence explicative 1 (§2 - §4)**

§2 (Ph1) Pour expliciter la procédure d'investissement et de saisie des valeurs dans un lieu particulier, Gaëtan Desmarais se reporte à la sémiotique d'Algirdas Julien Greimas, conçue au cours des années soixante-dix et approfondie par Jean Petitot dans les années quatre-vingt (Desmarais,

1998a ; Petitot, 1988). **(Ph2)** Une « sémiogénèse » devancerait la spatialisation des « valeurs profondes » véhiculées par les sociétés à travers un processus génératif de signification.

Pour l'essentiel, la théorie greimassienne définit, analyse et met en relation un dispositif d'articulation de la signification selon trois niveaux d'organisation allant du plus profond au plus superficiel [...] Le niveau le plus profond, simple et abstrait, est celui de la "sémantique fondamentale" dont les contenus sont très différents de ceux qu'étudie la sémantique lexicale, puisqu'ils correspondent à des significations existentielles et anthropologiques de base, ce que l'on appelle des "sèmes intéroceptifs" (Desmarais, 1995a, p. 65-66).

§3 (Ph1) Pour saisir la portée de la théorie sémiotique dans l'analyse géographique de l'attractivité, un retour à certaines remarques antérieures est bienvenu. **(Ph2)** Nous avons rapidement présenté le modèle de Neil Leiper concernant l'attractivité des lieux. **(Ph3)** Celui-ci reconstitue un cheminement effectué par un « tourist », qui est poussé par sa propre motivation, vers un centre organisateur ou « nucleus ». **(Ph4)** Des « markers » communiquent l'information sur le but à atteindre. **(Ph5)** Le touriste identifie ainsi l'attrait en se dirigeant vers le « nucleus » qui en est imprégné. **(Ph6)** Il est possible de représenter graphiquement cette séquence (figure 2.5).

Figure 2.5

Le cheminement du touriste selon Leiper

§4 (Ph1) Le modèle de Leiper explicite le lien entre le « nucleus » et la série de « markers » sur le parcours du touriste, validant ainsi l'apport sémiotique du « faire-savoir » en faveur d'une position particulière. **(Ph2)** « [...] the markers or informative elements have a key role in the links between each tourist and the nuclear elements being sought for personal experience » (1990, p. 372).

Nous passons au deuxième paragraphe qui a pour fonction de donner une approche dans l'explication de la thèse: *la sémiotique de Greimas*. En effet, l'expression adverbiale de but en Ph 1 annonce clairement la finalité du paragraphe "*Pour expliciter la procédure d'investissement...*". L'anaphore nominale "*investissement et saisie des valeurs*" renvoie bien au contenu de la thèse. La deuxième phrase indique une idée essentielle de la théorie sémiotique qui permet d'expliquer la thèse principale: "*Une "sémiogénèse" devancerait la spatialisation des "valeurs profondes" ...*" Même si cette remarque est explicitée dans la citation de Desmarais, elle demande encore des justifications dans deux paragraphes qui suivent. Les termes entre guillemets "sémiogénèse" et «des valeurs profondes» évoquent également des discours sources d'autrui. Ici on voit l'apparition du phénomène que la linguistique textuelle appelle "intertextualité".

En §3, l'expression adverbiale de but commence à nouveau le paragraphe. L'intention de communication est bien signalée au début du paragraphe : un rappel des connaissances préacquises du lecteur pour mieux comprendre la thèse donnée au paragraphe précédent. Le pronom *nous* en Ph2 fait référence à l'auteur en tant que représentant de la communauté scientifique. Dans les phrases qui suivent, l'auteur tient le rôle d'un médiateur ou d'un traducteur du discours scientifique de Leiper pour le lecteur étudiant qui est un novice dans le domaine en question en résumant ses idées centrales. Les traces du discours source sont les termes mis entre guillemets comme "*tourist*", "*nucleus*", "*markers*". L'interprétation de l'auteur est illustrée par le schéma (figure 2.5) intitulé "*Le cheminement du touriste selon Leiper*".

Le quatrième paragraphe (§4) donne une brève remarque sur le modèle de Leiper à partir du schéma ci-dessus. Il termine la première séquence explicative pour la thèse principale de la première sous-partie.

La séquence explicative de la portion §2+§3+§3 est réduite en deux macro-propositions, macro-proposition donnant la thèse à expliquer (§2) et macro-proposition d'explication (§3+§4)

- **La séquence explicative 2** (§5 - §10)

§5 (Ph1) Toutefois, nous devons relativiser le volontarisme du « *tourist* » quant à son choix de destination. **(Ph2)** Le touriste est-il entièrement autonome dans ses décisions ? **(Ph3)** C'est à ce propos qu'entre en scène cette instance que Greimas appelle le « Destinateur ». **(Ph4)** Le touriste prend l'initiative de se diriger de lui-même vers une position attractive **(P1)**, mais un « Destinateur » le *manipule* dans cette voie **(P2)**. **(Ph5)** Selon nous, la procédure de « sacralisation » des lieux reconstituée par MacCannell pourrait renvoyer à cette sorte de *manipulation*.

Dans la théorie greimassienne, le Destinateur est l'agent qui assure la conversion de l'organisation paradigmatique des contenus profonds en une syntaxe événementielle de l'action. À cet égard, une des thèses fondamentales de Greimas est celle de la coïncidence entre les valeurs au sens *structural* du terme (les valeurs conçues comme purs écarts différentiels articulés par le carré sémiotique) et les valeurs au sens *axiologique* du terme (les valeurs conçues comme des universaux anthropologiques de l'imaginaire) (Desmarais, 1998a, p. 82).

§6 (Ph1) Quel est alors le rôle de l'agent Destinateur dans le choix des buts et, dans cette optique, comment procède l'investissement des valeurs et la saisie esthétique des hauts-lieux du tourisme ? **(Ph2)** Le Destinateur est l'agent responsable des valeurs, qui les investit dans des objets et qui transmet au sujet l'intentionnalité — le vouloir et le devoir-faire — de se conjindre avec ces objets (Desmarais, 1998a, p. 48).

§7 (Ph1) Il y aurait trois instances Destinateurs : le « Destinateur noologique », le « Destinateur cosmologique » et le « Destinateur délégué ». **(Ph2)**Le premier type appartient à un ordre transcendant.

[Le] Destinateur [noologique] est le garant des valeurs virtuelles. En se prononçant sur leur vérité ou leur fausseté, il confère aux sèmes intéroceptifs un statut de "valeurs axiologiques". En les actualisant dans des objets-valeurs, il les communique aux sujets sans s'en dessaisir pour autant, et ceux-ci deviennent alors des sujets de manque qui s'engagent dans des quêtes d'appropriation d'objets (Desmarais, 1995a, p. 74).

§8 (Ph1) Le Destinateur noologique a été identifié par Greimas comme étant l'« être » qui agit tel un agent de transformation des valeurs « virtuelles » en valeurs actualisées dans des « objets ». **(Ph2)**Le Destinateur noologique communique les idéaux (vérité, liberté, beauté, etc.) auxquels doit se conformer l'action sur les formes du monde naturel et qui confèrent à celles-ci une signification, un sens.

§9 (Ph1) Toutefois, dans la situation qui nous intéresse et qui est dominée par la saisie esthétique ou affective des formes du monde sensible, le sujet va rejoindre les valeurs, non pas par le biais de la cognition **(P1)** mais, en l'absence de Destinateur noologique, par le biais de l'émotion **(P2)**. **(Ph2)** « On peut comprendre que, dans les univers relevant de l'esthétique moderne, l'absence du Destinateur [noologique] pose un problème sémiotique majeur » (Desmarais, 1998a, p. 83). **(Ph3)** Entre alors en scène le « Destinateur cosmologique » **(P1)**, qui est une figure appartenant au monde naturel **(P2)**.

10 (Ph1) En cette occurrence — celle du romantisme révolutionnaire ? — les idéaux restent « virtuels », inaccessibles au sujet. **(Ph2)** La communication avec l'autorité transcendante — l'Être Suprême — est désormais interrompue. **(Ph3)** Gaëtan Desmarais écrit : « [...] les sujets ne pouvant plus statuer sur leur vérité ou leur fausseté [...] les valeurs n'axiologisent plus des contenus sémantiques décidables, elles sont indécidables et demeurent virtuelles » (1995a, p. 74). **(Ph4)**Cette situation est celle d'un univers instable où le sujet recherche un Destinateur « absent ». **(Ph5)**Ce sujet est en crise existentielle.

L'absence du Destinateur noologique déclenche une crise touchant le désir des sujets [...] Les sujets fonctionnent alors de façon purement "esthétique". Ils sont structurellement contraints d'appréhender des valeurs virtuelles à même les formes sensibles du paysage [...] (*Ibidem*).

D'après Jean Petitot :

Le sujet esthétique est un sujet "figurativement manipulé" par des Destinateurs persuasifs purement "cosmologiques" [...] C'est un sujet existentiel et tragique déterminé par un "inconscient" qui encode

figurativement des valeurs qui lui restent inaccessibles — virtuelles — non actualisables dans des objets-valeurs axiologisés conformément à la sémantique fondamentale (1988, p. 40).

Nous passons au cinquième paragraphe (§5) par le connecteur argumentatif *toutefois*. Ce connecteur contient une valeur restrictive et joue un rôle important pour la progression thématique du texte. En effet, ce mot organisateur est capable de réguler, modérer le rythme de réflexion du lecteur comme un avertissement contre la tendance à une pensée absolue. Ainsi, le connecteur *toutefois* est l'équivalent d'expressions régulatrices à l'oral comme «*Soyez prudent* », «*Mais attention!* ». De plus, il a aussi pour fonction d'anticiper une restriction que l'auteur conseille au lecteur. Nous retrouvons le pronom *nous* juste après *toutefois*. Différent du "Nous" en §3, il semble que ce *nous* réfère non seulement au lecteur mais aussi aux experts. Le pronom *nous* en cette occurrence efface effectivement la distinction entre les experts et les novices. Autrement dit, l'auteur veut s'adresser tant à la communauté scientifique qu'au lecteur: "*Toutefois, nous devons relativiser le volontarisme du "tourist"...*". L'interrogation en Ph2 "*Le touriste est-il entièrement autonome dans ses décisions?*" est reprise comme la réplique du lecteur à l'énoncé de l'auteur en Ph1. Cette question lance un débat entre l'auteur et son lecteur sur la thèse portant sur l'autonomie du touriste dans ses choix (Thèse C). Le connecteur *mais* en Ph 4 indique le déroulement de la discussion. L'argument que l'auteur considère comme le plus fort à son antithèse (-C) est "*Destinateur*" en P2 de Ph 4. Cette reprise anaphorique totale du «*Destinateur* » en Ph 3 attire l'attention du lecteur par l'article indéfini attractif *un* : "*mais un "Destinateur" le manipule*". Le pronom *nous* dans l'expression adverbiale d'introduction d'un univers de discours "*Selon nous*" qui commence Ph 5 marque une distance entre l'auteur en tant qu'expert et le lecteur novice dans ce domaine. Ph5 et la citation expliquent l'argument de l'auteur. En un mot, ce paragraphe constitue une séquence argumentative et tient un rôle important pour l'orientation argumentative de l'auteur. Il lance une argumentation afin d'introduire une nouvelle vision dans la conception des sites touristiques comme une autre justification de la thèse principale de la première sous-partie: "*les hauts-lieux du tourisme sont des objets de désir*". La séquence argumentative du paragraphe peut être représentée graphiquement par le schéma suivant:

Séquence argumentative de § 5

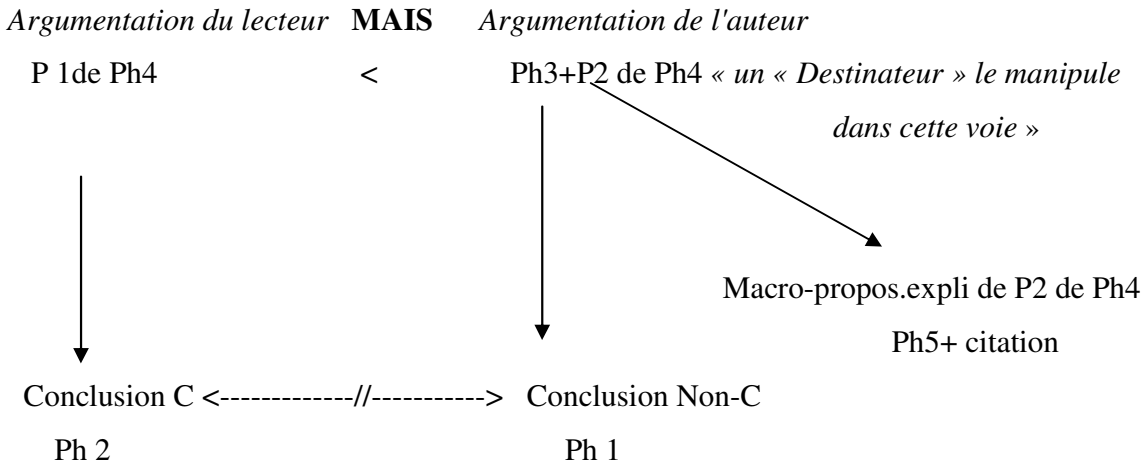


Fig.2

Le connecteur *alors* dans la première phrase de § 6 a plus d'une fonction. En fait, il est plus argumentatif que phatique. Ce connecteur permet d'entretenir la continuité du dialogue entre l'auteur et le lecteur mais signale aussi l'attitude du lecteur supposée plutôt favorable à l'argumentation de l'auteur. Cependant le lecteur n'en est pas tout à fait convaincu car il demande encore une identification plus précise du "Destinateur" par le biais des questions en Ph1 considérées comme étant posées par le lecteur : " *Quel est alors le rôle de l'agent Destinateur dans le choix des buts et, dans cette optique, comment procède l'investissement des valeurs ...?*" La réponse de l'auteur en Ph 2 est comprise comme une reformulation de l'énoncé de Desmarais. Il s'agit d'une identification du profil "professionnel" du "Destinateur" qui est repris comme thème de la description. La deuxième phrase composée de 3 propositions descriptives constitue ainsi une macro-proposition descriptive et vise à expliquer la "manipulation" du "Destinateur" (la thèse posée en § 5 " *un Destinateur le manipule*"). Nous y voyons nettement le rôle du *troisième homme* ou du *médiateur* que tient l'auteur dans un texte didactique.

En § 7, la Ph1 revalorise le "Destinateur" comme hyperthème. Ce hyperthème donne trois thèmes de description: le "Destinateur noologique", le "Destinateur cosmologique" et le "Destinateur délégué". Dans ce paragraphe, l'auteur décrit le "Destinateur noologique" en empruntant un discours d'autrui suivi de sa reformulation plus accessible au lecteur en §8. On voit de nouveau le rôle du *traducteur* dont l'auteur est responsable.

Encore une fois, nous retrouvons le connecteur *toutefois* au début de § 9; celui-ci fonctionne comme "embrayage" thématique ou "shifter" en linguistique anglo-saxonne qui annonce un changement de thème. En Ph 1, la première proposition est un rejet d'un énoncé du lecteur comme une négation polyphonique; le connecteur *mais* en tête de la deuxième proposition introduit un énoncé de l'auteur considéré comme le plus valide. "la cognition" en P1 de Ph1 est une reprise anaphorique du

"Destinateur noologique". Le reste du paragraphe fonctionne comme une argumentation pour l'assertion de l'auteur et présente la deuxième instance du "Destinateur" qui est "Destinateur cosmologique". L'auteur reprend un énoncé source en Ph2 (citation) de Desmarais comme un argument pour sa conclusion. P1 de Ph 3 est une reformulation de l'assertion en P1 de Ph1, marquée par le connecteur conclusif *alors* et "Destinateur cosmologique" comme l'anaphore du nom "l'émotion". P2 de Ph 3 "qui est une figure appartenant au monde naturel" est la première description du "Destinateur cosmologique". Ici il y a une insertion d'une proposition descriptive à finalité explicative dans une séquence argumentative.

En §10, l'anaphore conceptuelle "romantisme révolutionnaire" évalue le phénomène présenté au paragraphe précédent. L'auteur donne des justifications pour l'argument utilisé au paragraphe précédent. En effet, par présupposition, les anaphores classées *endophores* comme "les idéaux", *l'Être Suprême*, "les valeurs" co-réferent au "Destinateur noologique" et tiennent le rôle du thème des phrases. Ce paragraphe forme donc une macro-proposition explicative pour la thèse posée de l'argument de la séquence argumentative en § 9 «l'absence du Destinateur [noologique] pose un problème sémiotique majeur».

Soit le schéma de la séquence argumentative composée de §9 et § 10:

Séquence argumentative de § 9 et § 10

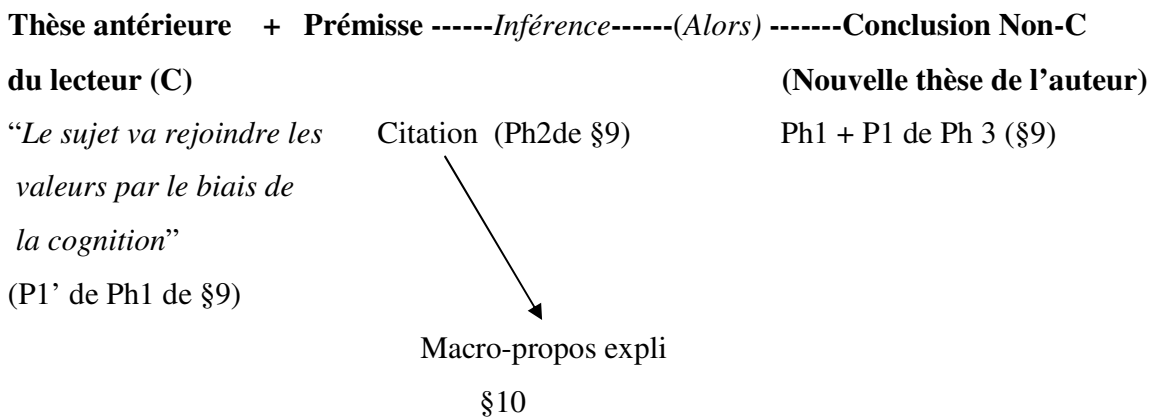


Fig.3

▪ La conclusion (§11)

§11 (Ph1) Dans l'éclairage de ce cadre théorique, les hauts-lieux du tourisme moderne sont des « objets de désir » en liaison avec une « crise du sens ». (Ph2) Le « Sujet esthétique est un Sujet de désir dont les actions sont déterminées par [...] » les manifestations sensibles du monde naturel (montagne, mer, soleil, etc.) (Desmarais, 1998a, p. 91). (Ph3)Les figures du monde naturel — le

Destinateur cosmologique — remplacent l'être transcendant du Destinateur noologique (le Souverain est décapité. « Dieu est mort »...).

Le paragraphe 11 finit le texte par une conclusion. L'expression adverbiale au début du paragraphe qui fonctionne comme un marqueur d'introduction d'univers de discours "*Dans l'éclairage de ce cadre théorique*" signale l'acte de conclure de l'auteur dans ce paragraphe et "*ce cadre théorique*" fonctionne comme une anaphore conceptuelle qui renvoie presque à la totalité du texte. La première phrase rappelle la thèse principale du texte.

IV.2.3. La deuxième sous-partie: (2.2) *Les valeurs culturelles identitaires et les modes d'investissement spatial*

- Plan de texte:

La deuxième sous-partie est composée de deux sections principales correspondant aux deux thèmes indiqués au titre de cette partie, et accompagnée d'un exergue au début et d'une conclusion séparée à la fin. Les deux sections comprennent 13 paragraphes: la première comprend trois paragraphes et la seconde dix paragraphes. Voici le plan de chaque section.

+ La première section: (§1-§3) *Les valeurs culturelles identitaires*

Au niveau pragmatique et séquentiel nous décomposons cette section en deux sous-sections reliées:

- La première sous-section: (§1-§2) La communication des valeurs culturelles par le "*Destinateur délégué*". (*séquences argumentatives*)
- La deuxième sous-section: (§3) Classification des valeurs culturelles (*macro-proposition descriptive à visée explicative*)

+ La deuxième section: (§4-§13) *Les modes d'investissement spatial (macro-séquence explicative)*

Cette portion est un long texte construit en une macro-séquence explicative composée de deux séquences enchâssées. Nous décomposons alors cette partie en quatre sous-sections reliées:

- La première sous-section: (§4) Transition et présentation de la thèse principale "*L'artialisation de l'espace touristique*" (Problème-Question)
- La deuxième sous-section: (§5-§9) Explication de la saisie esthétique des valeurs socio-culturelles comme un appui théorique (séquence explicative enchâssée 1 - Explication 1)
- La troisième sous-section: (§10-§12) Double artialisation (séquence explicative enchâssée 2- Explication 2)
- La quatrième sous-section : (§13) Conclusion de la macro-séquence explicative

Soit le schéma du plan de la deuxième section:

les sociétés à des époques données (P1) mais sans pour autant être entièrement décidées par ces sociétés (P2): « [...] du point de vue anthropologique, la valeur procède de représentations profondes des destins individuels et collectifs affectivement saisies, des axiologies [...] » (Ritchot, 1999, p. 182). **(Ph2)** Les individus et les groupes sont dépositaires de valeurs culturelles (P1) qu'ils ne produisent pas pour autant dans leur totalité (P2). **(Ph3)** Au surplus, ces valeurs constitutives d'identités individuelles et collectives sont communiquées par des positions géographiques. **(Ph4)** Les sujets peuvent toujours investir des valeurs dans des positions (P1) mais, d'une part, ces valeurs procèdent d'affects indécidables (P2) et, d'autre part, les positions actualisent les valeurs en question (P3) et dès lors « manipulent » les sujets (P4).

Dans la première phrase de §1, P1 marque la négation polyphonique: P1 est la réfutation d'un énoncé implicite (P1') du lecteur: P1' est "*Les valeurs culturelles [...] sont produites par les Destinateurs délégués*". Si P1' pose la thèse C, P1 pose l'antithèse Non-C. P2 précise l'assertion (Non C) de l'auteur validée par le connecteur *mais*: "*mais seulement communiqué*". Ph1 ouvre un débat entre le lecteur et l'auteur. Tout au long du paragraphe, on voit l'auteur représenter les arguments supposés utilisés par le lecteur et ceux utilisés par lui-même. Les propositions introduites par *mais* sont toujours énoncées par l'auteur et considérées comme les plus fortes: P2 de Ph2 "*mais les valeurs présupposées sont senties, "vécues"*", P2 de Ph3 "*mais sur un affect sans portée véridictoire...*". P1 de Ph3 réfute l'argument supposé être partagé par le lecteur visé "*cette communication repose sur un savoir imposé d'autorité*" (P1' de Ph3). Il s'agit ici aussi d'une négation polyphonique. Le double mouvement argumentatif peut être schématisé comme suit:

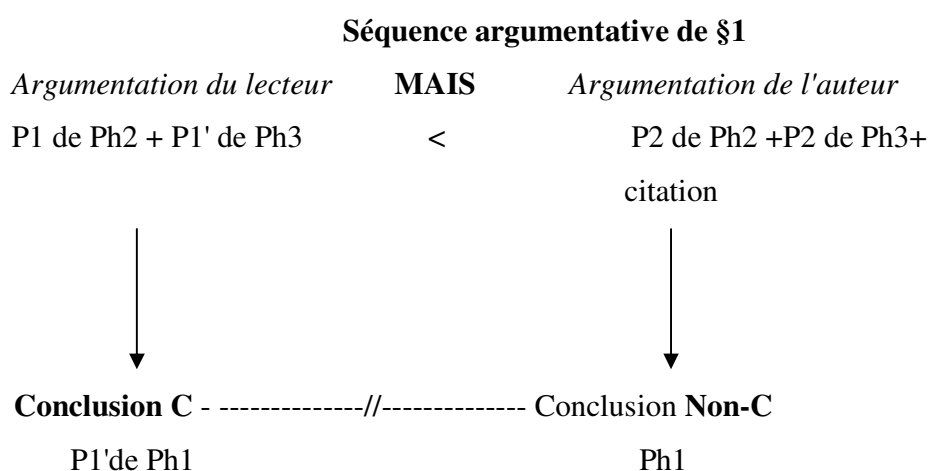


Fig.5

En § 2, le connecteur *donc* de la première phrase signale une déduction à partir de l'argumentation ci-dessus et surtout de la thèse défendue (thèse Non-C): P2 de Ph1 "*mais sans pour autant être entièrement décidées par ses sociétés*" (thèse Non-C') est une négation d'une assertion implicite du lecteur (P2' de Ph1): "*entièrement décidées par ses sociétés*" (thèse C'). La négation polyphonique lance alors de nouveau un autre débat entre l'auteur et le lecteur. Les phrases qui suivent fonctionnent ainsi comme l'argumentation pour la déduction. Ainsi, la thèse du premier paragraphe est reprise comme la garantie de l'argumentation en §2. Nous y voyons les arguments de l'auteur en faveur de l'assertion (citation, Ph2, Ph3, et P2, P3, P4 de Ph4) et ceux supposés énoncés par le lecteur en défaveur de cette assertion (P2' de Ph2, P1 de Ph4). En Ph2, il y a une proposition relative à la négation polyphonique qui contient une assertion affirmative du lecteur: cette assertion serait que "*Les individus et les groupes produisent les valeurs culturelles dans leur totalité*" (P2' de Ph2). En Ph 4 il y a 4 propositions énoncées comme des arguments; c'est le connecteur *mais* qui permet de repérer ceux de l'auteur qui le suivent. Les marqueurs de structuration linéaire *au surplus, d'une part, d'autre part* permettent de donner des arguments dans l'ordre. La séquence argumentative du deuxième paragraphe peut être représentée comme suit:

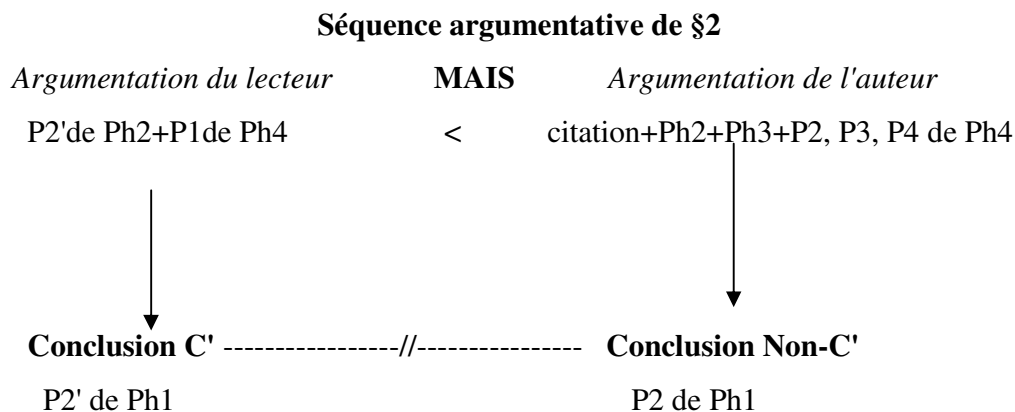


Fig.6

- **Analyses globales de la deuxième section:** (§4-§13) *Modes d'investissement spatial*

En § 4 le connecteur *or* en Ph2 annonce la transition du thème de la première section à celui de la deuxième section: "*Or la prise sur la nature par l'artiste conduit à la production de "paysages" via un processus d' "artialisation" "*". Ph3 problématise la thèse posée en Ph 2 comme la thèse principale à expliquer de la deuxième section par le pronom interrogatif *comment* et la reprise anaphorique du terme "artialisation" comme mot thématique avec le terme générique "culture".

En §5, le verbe "revenir" à l'impératif à la tête du paragraphe révèle la fonction de *guide de l'étude* pour le lecteur novice assurée par l'auteur. Celui-ci dirige les activités cognitives du lecteur en

proposant une orientation de réflexion en vue de soulever des réponses pertinentes à la question posée. Cependant, l'auteur atténue la dissymétrie de statut de communication entre lui et le lecteur en mettant le verbe «revenir» à la première personne du pluriel: “*Revenons à la saisie des valeurs socio-culturelles réalisée par les sujets*”. De même, nous voyons à nouveau le statut de l'auteur comme *guide de l'étude* en Ph1 de §10: «*Nous retrouvons les thèses d'Alain Roger, relativement à la production de “paysages”*». Par ailleurs, l'expression “*En d'autres termes*” au début de § 11 démontre la fonction de *traducteur* ou *médiateur* du scripteur vulgarisateur du texte scientifique. En effet, cette expression introduit une reformulation de la citation présentée au paragraphe précédent (§ 10).

IV. 3. Remarques générales

▪ Au niveau de la structure compositionnelle

Malgré la dimension importante des textes à analyser (partie principale : introduction + 2.1 + 2.2), nous remarquons que cette partie est un ensemble de macro-segments de propositions énoncées bien organisés, bien articulés. Les analyses textuelles que nous avons faites montrent que chaque macro-segment est aussi un ensemble de propositions bien construit comme un texte à part entière qui réalise un macro-acte de discours déterminé - acte d'expliquer la problématique (la thèse principale) posée à la partie *Introduction*. La composition des textes n'est pas homogène mais au contraire elle procède de la combinaison hétérogène de séquences explicatives et argumentatives qui comprennent plusieurs macro-propositions enchâssées de types différents correspondant chacune à un paragraphe: macro-propositions explicatives, argumentatives et, moins fréquemment, descriptives. Dans les macro-propositions explicatives, on voit que l'explication est souvent illustrée ou confirmée par les citations. C'est une caractéristique d'un texte didactique.

▪ Au niveau de l'orientation argumentative

Il y a un certain nombre de connecteurs argumentatifs utilisés plusieurs fois dans le corpus comme *mais, toutefois, alors, donc* et *or*. Le connecteur *mais* est le plus utilisé et joue un rôle particulièrement important dans tout débat entre le lecteur modèle et l'auteur. Le repérage des arguments de l'auteur est facilité par le connecteur *mais*. Par ailleurs, les arguments qui le suivent sont toujours rendus les plus valides. Le connecteur argumentatif *toutefois* est susceptible de faire la restriction de la validité de l'assertion en question et annonce un passage à un autre thème, un autre aspect du problème à traiter, il a ainsi pour fonction de nuancer l'argumentation. Quant à *alors*, ce connecteur assure une double fonction: un marqueur phatique et un marqueur de conséquence. Le connecteur *or* en début de phrase

a pour fonction de signaler une transition de thème comme *toutefois* tandis que le connecteur *donc* annonce une conclusion. De plus, nous voyons des marqueurs d'organisation (organisateur) qui assurent la linéarité de l'énumération comme *au surplus, d'une part, d'autre part*. Les connecteurs et les organisateurs contribuent donc énormément à la connexion ainsi qu'à l'orientation argumentative des propositions énoncées, des macro-propositions et des séquences.

- **Au niveau de la cohésion textuelle**

Au cours de l'explication et de l'argumentation des textes il est remarquable que les anaphores apparaissent assez fréquemment. Les anaphores permettent d'entretenir la progression thématique et de mettre en relation les propositions et les macro-propositions. En d'autres termes, elles renforcent la cohésion locale (liens transphrastiques) et même la cohésion globale (liens entre les macro-propositions) dans la textualité. De plus, les anaphores conceptuelles permettent d'assurer considérablement la concision de l'expression en résumant ou rappelant l'idée principale d'une macro-proposition ou d'une séquence.

En somme, les textes d'information scientifique du corpus sont construits en des macro-séquences explicatives qui ont une composition complexe et hétérogène de séquences enchâssées souvent explicatives. Ces séquences enchâssées sont composées de macro-propositions de différents types. Dans cette superstructure profonde de différents niveaux hiérarchiques, la complémentarité particulière entre les séquences ou macro-propositions explicatives et celles argumentatives est fort marquée, cela traduit clairement l'interdépendance nécessaire entre les actes primordiaux du raisonnement que sont l'explication et l'argumentation. Par ailleurs, la structuration des textes révèle aussi bien des indices de la planification textuelle du genre de textes didactiques. De plus, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs textuels ainsi que les anaphores fonctionnent comme des balises de lecture et aident beaucoup le lecteur novice dans l'accès au sens global aussi bien qu'au sens détaillé des textes de ce genre.

- **Au niveau énonciatif**

Le texte ne se limite pas dans un cadre de texte mais est bien lié au contexte de production discursive. Nous apercevons la présence constante du lecteur dans chaque phrase du texte, nous pouvons imaginer une communication continue entre les interlocuteurs que sont l'auteur et le lecteur au fur et à mesure de l'observation de la textualité. La progression thématique, les interrogations et les négations polyphoniques dans le texte se basent effectivement sur le principe dialogique. En fait, les argumentations, les justifications ainsi que les reformulations visent toutes à assurer que le lecteur

étudiant comprend entièrement les idées que l'auteur expert veut lui transmettre. On remarque également bien le jeu énonciatif du pronom *nous* qui permet d'identifier le type de relation entre l'auteur et le lecteur.

V. Analyse textuelle du quatrième document

V.1. Présentation du quatrième document (cf.annexe, première partie, chap. 2, doc.4)

- **Origine du corpus:** Le corpus est composé d'un article d'une revue de sciences économiques intitulé "*Les Cahiers du groupe Bernard Brunhes* », n° 11, paru le février 2004. Cet article s'intitule "*Le droit et les comportements des acteurs: enseignements d'une comparaison avec les voisins européens*" et a été écrit par Yves Chassard, directeur des études. Le présent article tient aussi le rôle de texte d'avant-propos pour le numéro de la revue.

- **Public visé:** Experts en économie

- **Genre de texte:** Texte scientifique

- **Thématique:** Licenciements collectifs

V.2. Analyse textuelle

V.2.1. Plan de texte

L'article a une macro-structure classique, qui est composée de 3 parties: introduction, développement et conclusion.

- **Introduction:** 3 premiers paragraphes – Présentation générale d'un projet de recherche et des remarques générales des résultats du projet et problématisation de deux assertions comme thèses principales du texte:

- "*Le moins que l'on puisse dire est que les pays européens interprètent ce texte de façon diverse.*" (Ph6 de §2)

- "*Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, le mieux placée parmi les pays européens*" (Ph9 de §3).

-**Développement:** deux sous-parties correspondant aux deux thèses posées à l'introduction. La première a pour titre "*Informer / consulter ou négocier?*", la seconde "*Reclasser ou indemniser?*"

- **Conclusion:** deux derniers paragraphes

V.2.2. Analyse des parties

V.2.2.1. L'introduction: 3 premiers paragraphes

§1 (Ph1) Je vais rendre compte des principaux résultats d'une étude réalisée par Bernard Brunhes Consultants, au printemps 2002, à la demande du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, étude qui a été remise au ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, quelques semaines après le changement de gouvernement. **(Ph2)** Ce travail visait à comparer, pour sept pays de l'Union européenne (l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la France, l'Italie, le Royaume Uni et la Suède) les textes qui gouvernent les conditions des licenciements collectifs pour motif économique et à dire quelques mots de la façon dont ces textes sont appliqués, notamment des comportements qu'ils engendrent chez les partenaires sociaux.

§2 (Ph1) Je voudrais commencer par deux propos liminaires. **(Ph2)** Le premier pour souligner le fait que les différences dans la façon de traiter ce problème restent très sensibles entre les pays européens **(P1)**, et ce malgré l'existence d'une directive européenne **(P2)** dont la première version remonte tout de même à 1975 **(P3)**. **(Ph3)** Cette directive européenne est assez précise **(P1)**, puisqu'il est stipulé dans son article 1 **(P2)** que «*lorsqu'un employeur envisage d'effectuer des licenciements collectifs, il est tenu de procéder, en temps utile, à des consultations avec les représentants des travailleurs en vue d'aboutir à un accord*» **(P3)**. **(Ph4)** Trois mots ou expressions sont importants dans cet article : l'expression «en temps utile», le mot «consultation» (qui diffère d'une simple information) et le fait que cette consultation doit être effectuée «en vue d'aboutir à un accord». **(Ph5)** Le moins que l'on puisse dire est que les pays européens interprètent ce texte de façon diverse. **(Ph6)** Pourquoi ? **(Ph7)** Il y a là, à la fois, un sujet de méditation pour ceux qui s'intéressent à l'Europe sociale et, me semble-t-il, un thème de recherche intéressant pour les étudiants en science politique.

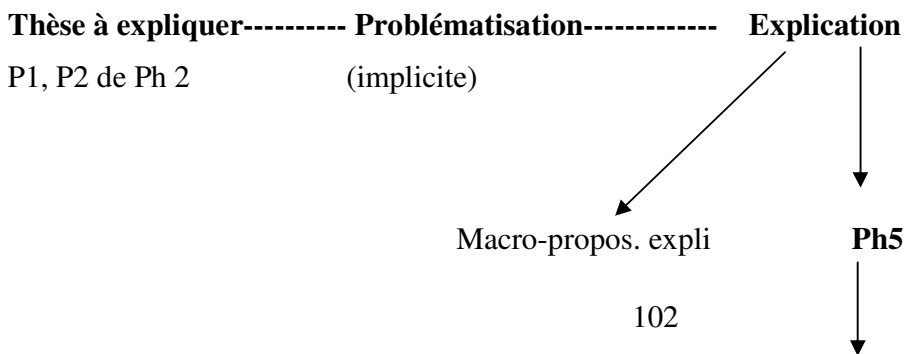
§3 (Ph1) Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que nous n'avons pas cherché à nous prononcer sur les mérites comparés des différents corpus législatifs **(P1)**, ce n'était pas notre propos **(P2)** et cela eut été un exercice très difficile **(P3)**. **(Ph2)** Pour qui s'intéresse de près à ces questions, il saute aux yeux que la législation sur les licenciements collectifs n'est qu'un élément d'un puzzle, que les spécialistes appellent un «système d'emploi», lequel comprend bien d'autres éléments -de la représentativité des syndicats au mode de gouvernement, en passant par la spécialisation industrielle. **(Ph3)** Vous savez qu'au bout du compte, l'idiosyncrasie d'un pays s'explique toujours par... son histoire et par sa géographie. **(Ph4)** Mais il y a cependant deux critères minimaux qu'une législation doit, me semble-t-il, chercher à satisfaire. **(Ph5)** Le premier, c'est d'être effectivement appliquée. **(Ph6)** Que penser, par exemple, de la législation espagnole, qui maintient l'autorisation administrative pour le licenciement collectif des salariés sous contrat à durée indéterminée, alors que près de 40 % des contrats de travail sont à durée déterminée et que plus des deux tiers des licenciements économiques sont des licenciements individuels? **(Ph7)** Le second critère est celui d'une stabilité minimale de la législation. **(Ph8)** Si celle-ci est sans cesse modifiée, il en résulte une grande insécurité juridique, parce que la

jurisprudence n'a pas le temps d'être établie avec précision, au terme des procédures d'appel et de cassation, par le niveau le plus élevé des juridictions. (Ph9) Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, la mieux placée parmi les pays européens.

Dans le premier paragraphe, l'auteur présente l'origine, l'objectif, l'encadrement du projet. Ce passage constitue une période informative que l'on trouve souvent au début des introductions des communications scientifiques. Ce projet porte sur la comparaison des textes législatifs sur les licenciements collectifs et de leurs applications dans sept pays européens.

La première phrase du deuxième paragraphe (§2) annonce l'intention de communication de l'auteur dans les deux paragraphes qui suivent: "*Je vais commencer par deux propos liminaires*". Le deuxième paragraphe débute véritablement par la deuxième phrase (Ph2) qui donne sa première remarque générale (P1 et P2 de Ph2), celle-ci devient une thèse à expliquer de cette portion du texte: "*[...] les différences dans la façon de traiter ce problème restent très sensibles entre les pays européens, et ce malgré l'existence d'une directive européenne*". P 3 de Ph 2, Ph 3 et Ph 4 fournissent des informations complémentaires sur cette "*directive européenne*" de manières différentes, elles constituent ainsi une macro-proposition explicative pour déterminer la "*directive européenne*" indiquée en P 2 de Ph 2. En fait, P 3 de Ph 2 est une proposition narrative avec l'indice temporel "*à 1975*" et P1 de Ph 3 est une proposition descriptive avec l'adjectif axiologique "*assez précise*" tandis que P 2 de Ph 3 et Ph 4 fonctionnent comme des explications pour l'évaluation en P 1 de Ph 3 "*cette directive européenne est assez précise*". D'une part, la proposition explicative P 2 de Ph 3 reprend un discours source sous forme d'une citation, la proposition explicative de Ph 4 est une interprétation de ce discours, d'autre part. Ph 5, particulièrement marquée par le superlatif d'infériorité de l'adverbe "*beaucoup*" donne une explication à la thèse du paragraphe: "*Le moins que l'on puisse dire est que les pays européens interprètent ce texte de façon diverse*". D'ailleurs, les dernières phrases du paragraphe insistent sur cette explication comme un thème de recherche. Celle-ci devient donc une thèse principale que l'auteur va expliquer dans le développement du présent article. L'ensemble du paragraphe est construit en une séquence explicative selon le schéma suivant:

Séquence explicative de § 2



P3 de Ph2+Ph3+ Ph4

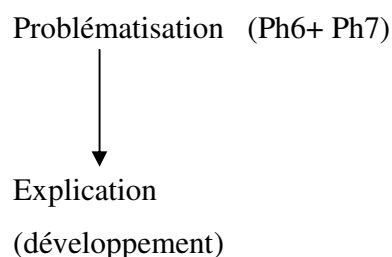


Fig.1

En §3, la seconde remarque est explicitement introduite dans la première phrase "*Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que nous n'avons pas cherché à nous prononcer sur les mérites comparés des différents corpus législatifs*". Le pronom *nous* réfère à l'équipe chargée du projet de recherche à laquelle appartient l'auteur. Cet énoncé est, nous semble-t-il, une assertion négative plutôt qu'une négation polyphonique. Les propositions qui suivent (P2, P3 de Ph1, Ph 2, Ph3) fonctionnent comme justifications de l'inattention à l'opération de comparaison. Celles-ci constituent une macro-proposition explicative de la thèse exprimée en Ph1. En Ph 2, l'expression impersonnelle "*il saute aux yeux que...*" accentue la vérité de l'argument supposé partagé par les lecteurs experts. Le pronom *vous* en Ph 3 est susceptible de distancier l'auteur de ses lecteurs experts. Cela révèle bien que l'auteur aura ses propres avis à ce sujet. En effet, le connecteur *mais*, renforcé par un autre connecteur de concession, *cependant*, en Ph 4 "*Mais il y a cependant deux critères minimaux qu'une législation doit, me semble-t-il, chercher à satisfaire*" introduit une assertion opposée qui réfute une opinion publique à laquelle les lecteurs sont supposés adhérer: "*Il y a aucun critère d'évaluation commun pour la comparaison*" (Ph4'). Il s'agit ici alors d'une négation polyphonique et de l'ouverture d'une séquence argumentative. Les anaphores associatives pronominales et adjectivales "*Le premier*" en Ph5 et "*Le second critère*" en Ph7 précisent la cataphore "*deux critères*" qui sont "*être effectivement appliquée*" et "*une stabilité minimale*" et introduisent deux macro-propositions argumentatives comme des arguments en faveur de la conclusion en Ph4. Dans la première macro-proposition argumentative composée de propositions énoncées de Ph 6, la justification est faite au moyen d'une interrogation posée aux lecteurs experts: "*Que penser de...?*" La dernière phrase (Ph9) "*Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, le mieux placée parmi les pays européens.*" est considérée comme une implication de la conclusion de l'auteur (Ph4). Cette phrase réfute l'assertion comparative que les lecteurs experts sont supposés partager: "*La France était le mieux placée parmi les pays européens s'agissant de la*

législation sur les licenciements collectifs” (Ph9’). Celle-ci ouvre alors une argumentation qui va se réaliser dans le développement de l’article.

Le troisième paragraphe est ainsi composé d’une séquence explicative et une séquence argumentative qui se succèdent. Au niveau pragmatique, la séquence explicative joue un rôle moins important que la séquence argumentative. En fait, la première semble consister à déclencher l’ouverture d’une double argumentation, ce qui fait partie de l’orientation argumentative commune de ce segment de texte. La composition hétérogène de ce paragraphe peut être représentée comme suit:

Composition séquentielle de §3

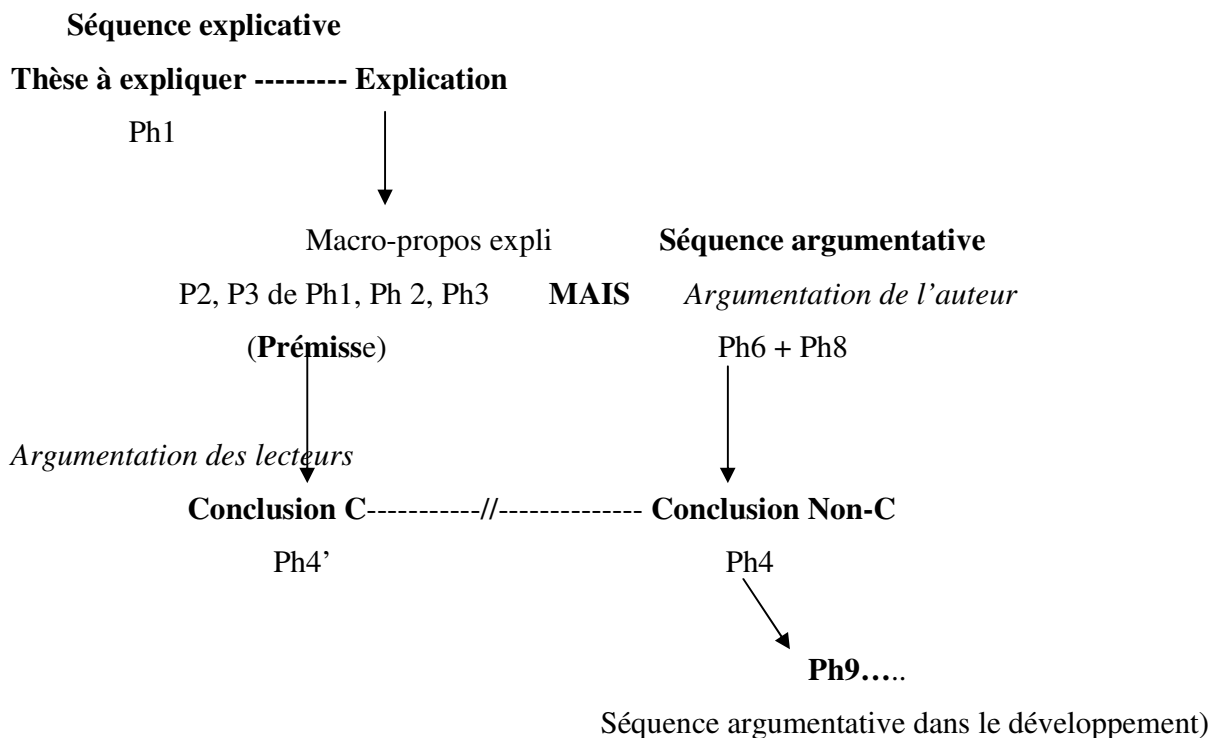


Fig.2

➤ Remarques générales de l’analyse de la partie *Introduction*

▪ Au niveau de la composition séquentielle

L’introduction du texte a une composition particulièrement complexe et hétérogène. Chaque paragraphe est construit selon une structure complètement différente. Si le premier paragraphe fait une présentation sommaire de la recherche menée par l’auteur, les deux derniers introduisent les thèses principales. Le deuxième est construit selon le schéma d’une séquence explicative et le troisième est composé de deux séquences associées que sont une séquence explicative et une séquence argumentative. De plus, une proposition explicative de la séquence explicative du deuxième paragraphe

devient une thèse principale à expliquer dans le développement de l'article tandis qu'une implication de la conclusion de la séquence argumentative du troisième paragraphe devient une autre thèse principale à argumenter dans le développement du texte.

- **Au niveau de la connexion textuelle**

Tout au long de l'introduction, on ne voit qu'une fois apparaître le connecteur argumentatif *mais*. Il joue un rôle extrêmement important dans l'orientation argumentative du texte, annonçant un sens inverse de l'argumentation de l'auteur. De plus, il signale l'émission de beaucoup d'informations nouvelles qui sont capables de retenir l'attention spéciale des lecteurs. Il n'y a pas beaucoup de connecteurs argumentatifs qui tiennent des rôles importants dans la composition ainsi que dans la progression argumentative de l'introduction. Par contre, nous y voyons de nombreuses expressions organisatrices qui permettent d'ordonner et de hiérarchiser les informations comme "*Je vais commencer par deux propos liminaires*", "*Le moins que l'on puisse dire...*", "*Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que...*".

- **Au niveau de la cohésion textuelle**

Dans le deuxième paragraphe, nous voyons une chaîne d'anaphores qui coréfèrent à la "*directive européenne*" qui fonctionne comme le thème de cette portion: "*cette directive européenne*", "*son article*", "*cet article*", "*ce texte*". L'anaphore "*ce problème*" qui renvoie aux « *licenciements collectifs* » contribue à relier ce paragraphe au précédent. Particulièrement, l'anaphore pronominale "*ce*" en P2 de Ph2 reprend toute la proposition qui la précède. De même, l'anaphore adverbiale "*là*" dans la dernière phrase assure par elle-même la reprise de toute la proposition précédente.

Dans le troisième paragraphe, Il y a des anaphores pour le terme "*corpus législatifs*" considéré comme un thème principal de ce paragraphe : "*législation*", "*jurisprudence*" et "*juridictions*". De plus, il y a aussi des anaphores qui renvoient à "*deux critères minimaux*" de l'évaluation de la législation en matière des licenciements collectifs comme un thème secondaire de ce paragraphe. Ces anaphores sont «*Le premier*», "*Le second critère*", "*ces deux critères*".

En somme, les anaphores qui sont nombreuses à l'introduction permettent d'assurer la cohésion textuelle et donc la progression thématique et argumentative de cette partie.

- **Au niveau de l'orientation argumentative**

La finalité communicative de l'introduction est de donner les thèmes à développer. Le processus de l'action d'introduction des thèmes à aborder dans le texte passe progressivement par beaucoup de

micro-actes de discours que sont expliquer, narrer, décrire, interroger, réfuter et argumenter. Pourtant, il y a des liens logiques entre les actes de discours.

▪ **Au niveau énonciatif**

Les pronoms énonciatifs utilisés à l'introduction sont *Je* (2 fois), *nous* (1 fois), *vous* (1 fois), *on* (1 fois), "*me semble-t-il*" (2 fois). En plus, il faut compter des adjectifs énonciatifs comme "*Ma seconde remarque*", "*notre propos*". Les indices des interlocuteurs ne sont pas nombreux mais ils montrent bien une interaction discursive constante entre l'auteur et ses lecteurs, l'auteur s'identifie aux lecteurs experts et se distancie d'eux en même temps. À travers cela, l'auteur exprime sa prise en charge énonciative vis-à-vis de ses énoncés. L'interaction entre les interlocuteurs est aussi démontrée par les négations, les interrogations polyphoniques.

V.2.2.2. La première sous-partie du développement: Informer/consulter ou négocier ?

§1 (Ph1) Avec le Royaume-Uni et la *Belgique*, la France fait partie des pays dans lesquels la recherche d'un accord entre l'employeur et les instances représentatives du personnel n'est pas la finalité de la procédure de consultation.

§2 (Ph1) En *Allemagne* au contraire, comme en Espagne et en *Italie*, la procédure est conçue pour aboutir à un accord. (Ph2) En *Allemagne*, cet accord est nécessaire pour arrêter les mesures du plan social. (Ph3) En cas de projet de restructuration entraînant des licenciements pour motif économique, obligation est faite à l'employeur de respecter une double procédure: d'une part, il doit engager une discussion sur le projet même de restructuration, dont l'objet est de rechercher un «équilibre des intérêts» entre les parties; d'autre part, l'employeur doit négocier avec le comité d'entreprise le contenu du plan social. (Ph4) L'accord qui en découle s'impose à l'entreprise. (Ph5) En cas de désaccord, les parties ont la faculté de saisir une instance de conciliation qui tentera de rapprocher les parties.

§3 (Ph1) En Espagne, la conclusion d'un accord est nécessaire, en pratique, pour obtenir de l'administration l'autorisation de procéder aux licenciements. (Ph2) Le licenciement peut, en effet, être refusé par l'administration si aucun accord n'a été conclu entre la direction et les représentants des salariés. (Ph3) En *Italie*, la loi est souple, mais les contentieux portant sur son application sont nombreux; l'administration n'exerce aucun rôle de contrôle juridique ou administratif, seulement une fonction de médiation ; parvenir à un accord est la seule façon d'éviter des contentieux ultérieurs, qui peuvent se révéler très coûteux pour l'entreprise. (Ph4) La *Suède*, enfin, est un cas à part : on y pratique

une anticipation concertée des négociations. **(Ph5)** Bien avant le début des négociations formelles, interviennent des discussions qui associent toutes les parties prenantes (collectivités territoriales, responsables syndicaux de la région concernée, agence nationale de l'emploi) à l'examen des projets de reconversion.

§4 (Ph1) Sur quoi portent, en général, les négociations? **(Ph2)** Le plus souvent, l'entreprise et les syndicats cherchent à échanger l'octroi d'indemnités de licenciements plus élevées contre une application plus souple des critères d'ordre des salariés susceptibles d'être licenciés. **(Ph3)** Ceux-ci sont, en effet, définis souvent de façon très précise par la réglementation, avec une référence à la règle du Last in, *first out* beaucoup plus prégnante qu'en *France*.

§5 (Ph1) Autre point : la *France* n'est pas le seul pays où l'examen de la justification économique du licenciement doit être distinct de celui du plan social. **(Ph2)** L'*Allemagne* et la *Belgique* sont également dans ce cas. **(Ph3)** Mais la *France*, après le vote de la loi de modernisation sociale, était le seul pays où le premier examen (le Livre IV) devait être achevé pour que le second (le Livre III) puisse démarrer.

§6 (Ph1) Enfin, la véritable spécificité française ne porte pas tant sur les délais - lesquels peuvent également être fort longs en *Allemagne* ou en Suède, lorsque la négociation du plan social se révèle difficile - que sur le fait que la procédure d'information - consultation des instances représentatives du personnel y est organisée de façon très précise par la loi.

- Plan de texte

Le sous-titre de la première sous-partie indique que cette portion explique la première thèse posée au deuxième paragraphe de l'introduction: "*Le moins que l'on puisse dire est que les pays européens interprètent ce texte de façon diverse*". Ce passage comprend 6 paragraphes et a pour fonction de faire des comparaisons entre les pays européens en ce qui concerne l'interprétation de la directive européenne sur les licenciements collectifs. En nous basant sur les marqueurs d'intégration linéaire, nous segmentons ce passage en trois sections qui constituent trois macro-propositions explicatives.

- 1^{ère} macro-proposition explicative: §1 + §2 + §3 + §4 – Différences dans la finalité de la procédure de consultation dans les pays européens

- 2^e macro-proposition explicative: § 5, signalée par le marqueur "*Autre point*"- Différences dans la justification économique et sociale du licenciement

- 3^e macro-proposition explicative: §6, signalée par le marqueur "*Enfin*"- Spécificité française dans la procédure de consultation

- Analyse séquentielle

- **La première macro-proposition explicative**

La première macro-proposition explicative peut être segmentée en trois parties. La première partie qui comprend le premier paragraphe regroupe les pays (Royaume-Uni, Belgique et France) où la finalité de la consultation n'est pas la recherche d'un accord. La seconde comprend le deuxième paragraphe et la première moitié du troisième. Elle regroupe les pays (Allemagne, Espagne et Italie) où les consultations visent un accord. Dans la seconde partie, l'auteur présente des expériences de ces pays comme des justifications de sa thèse de cette partie posée en Ph1 de §2. C'est pourquoi on trouve beaucoup de petites macro-propositions explicatives pour chaque cas des pays concernés La seconde partie est donc construite en une séquence explicative. La dernière partie commence par la seconde moitié du troisième paragraphe et le quatrième paragraphe. Celle-ci présente le cas particulier de la Suède qui adopte les négociations et constitue aussi une séquence explicative qui éclaire le cas de la Suède.

Dans la première macro-proposition explicative, l'auteur se sert de nombreux marqueurs d'introduction d'univers de discours composés de la préposition *en* et de noms de pays comme « *En Allemagne* », « *En Espagne* », "*En Italie*" au cours de l'explication. De plus, nous voyons quelques marqueurs d'intégration linéaire comme *d'une part, d'autre part, enfin*. Quant aux connecteurs argumentatifs, le connecteur explicatif *en effet* apparaît 2 fois, le connecteur *mais* en Ph3 de §3 indique une double argumentation sur la loi italienne en Ph3 de §3. En fait, l'auteur présente un argument marqué par *mais*: "*mais les contentieux sur son application sont nombreux*" (P2 de Ph3 en §3). Par cet argument, il veut réfuter l'énoncé que les lecteurs sont supposés donner: "*La loi italienne marche bien*". Ici, il s'agit d'une contre-argumentation implicite qui s'opère au moyen d'une négation polyphonique implicite. Cette argumentation implicite peut être représentée selon le schéma suivant:

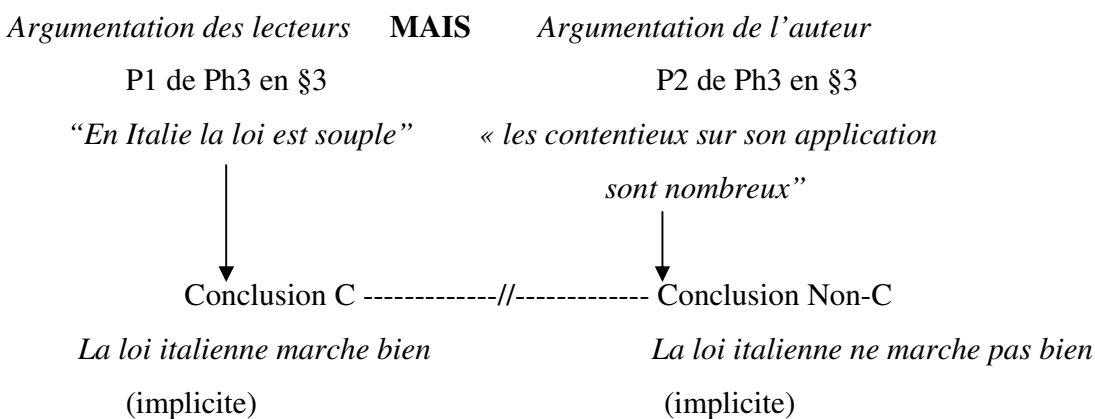


Fig.3

- **La deuxième macro-proposition explicative (§5)**

La première phrase de §5 est une assertion négative et indique implicitement aussi une négation polyphonique (Non-C) qui réfute l'avis (C) censé partagé par l'opinion publique que «*La France est le seul pays ...* ». En Ph2, l'anaphore conceptuelle "ce cas" renvoie à un fait présenté en Ph1 en permettant d'effectuer une justification de cette assertion négative. Ici, du point de vue de l'interaction verbale bakhtinienne, on a une séquence argumentative que l'on peut aussi considérer comme une séquence explicative dont la thèse à expliquer est une assertion négative sous l'angle de l'argumentation rhétorique. Dans l'orientation argumentative commune de ce paragraphe, le connecteur *mais* en Ph3, nous semble-t-il, n'indique pas une contre-argumentation mais plutôt une confrontation, une comparaison. Ainsi a-t-il pour fonction de marquer deux faits opposés.

- **La troisième macro-proposition explicative (§6)**

Cette portion est marquée par l'organisateur *enfin*. Elle ne comprend qu'une longue phrase à la forme négative. Comme en §5, la négation dans ce cas nous semble fonctionner comme juste une assertion négative plutôt qu'une négation polyphonique.

En résumé, la première sous-partie constitue une macro-proposition explicative dont la composition textuelle est caractérisée par un grand nombre de macro-propositions explicatives enchâssées. Cependant, on voit aussi l'insertion d'une macro-proposition argumentative marquée par le connecteur *mais*. La première sous-partie est en rapport étroit avec la première thèse principale du texte. Cette combinaison permet de reconstruire une séquence explicative. La phase de conclusion de cette séquence se retrouve à la conclusion générale de l'article que l'on verra plus loin. Le schéma de cette séquence explicative peut être représenté comme suit.

Séquence explicative de la première sous-partie du développement

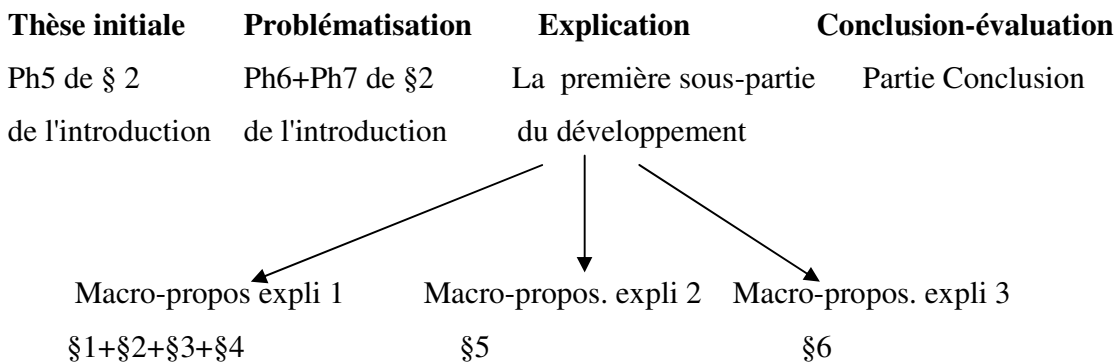


Fig. 4

V.2.2.3. La seconde sous-partie du développement : *Reclasser ou indemniser ?*

§1 (Ph1) Des différences sensibles existent aussi entre pays européens quant à l'ampleur des contraintes qui pèsent sur les entreprises pour le reclassement des salariés qu'elles s'appêtent à licencier. (Ph2) S'agissant du reclassement interne dans l'entreprise, ces contraintes sont aussi fortes en *Allemagne* qu'en *France*. (Ph3) Le juge peut être conduit à vérifier que toutes les possibilités de reclassement interne ont bien été proposées aux salariés. (Ph4) Elles sont, par contre, moindres en *Espagne* (la notion d'entreprise est pratiquement inconnue du droit du travail espagnol) et en *Italie* (où la loi, cependant, prévoit la possibilité de passages à temps partiel pour maintenir les emplois menacés, assortie d'une subvention publique pour compenser l'essentiel de la perte de salaire des salariés concernés). (Ph5) Et elles sont pratiquement nulles en *Belgique*, au *Royaume-Uni* et en *Suède* : dans ces trois pays, la bonne foi de l'entreprise qui s'appête à licencier n'est jamais mise en cause, on suppose que toutes les possibilités de reclassement interne ont été explorées.

§2 (Ph1) S'agissant du reclassement externe, il n'existe aucune obligation pesant sur les entreprises en *Belgique*, en *Espagne* (où le problème n'est tout simplement pas posé) et en *Italie* (où les entreprises qui parviennent à reclasser leurs anciens salariés licenciés bénéficient au contraire d'exonérations de cotisations sociales).

§3 (Ph1) Mais aucune contrainte spécifique n'existe, non plus, en *Allemagne* sur les entreprises qui licencient (P1): le reclassement externe des salariés licenciés, c'est l'affaire de l'Office de l'emploi et de l'indemnisation du chômage (*BundesAnstalt für Arbeit*) (P2), lequel est financé pour l'essentiel par des cotisations sociales obligatoires et accessoirement par l'État fédéral (P3). (Ph2) La *Suède* occupe une position médiane (P1), car les efforts de reclassement y sont assurés par des fonds privés *ad hoc* (P2), auxquels les entreprises doivent cotiser en application des conventions collectives (P3). (Ph3) La *France* apparaît donc atypique sur ce plan (P1), puisque la loi impose aux entreprises un certain nombre de mesures visant à faciliter le reclassement des salariés qu'elles licencient et à redynamiser le bassin d'emploi touché par les licenciements (P2).

§4 (Ph1) Au fond, l'objectif est bien le même en *Allemagne*, en *France* et en *Suède* : reclasser les salariés licenciés pour raison économique. (Ph2) La différence est que cet objectif est poursuivi à travers l'imposition d'un prélèvement obligatoire en *Allemagne*, à travers un prélèvement décidé par la négociation collective en *Suède* et par une obligation de moyens pesant sur l'entreprise qui licencie en *France* (en vertu du principe «les licencieurs doivent être les payeurs»). (Ph3) On a ici une belle illustration du double sens du verbe «imposer»... dont le complément peut être soit une contrainte, soit

un prélèvement. (Ph4) Reste à connaître la pertinence économique comparée de l'un ou l'autre de ces modèles.

- Plan de texte

La seconde sous-partie du développement a pour fonction de donner des arguments pour défendre la seconde thèse principale posée à la fin du troisième paragraphe de l'introduction : " *Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, la mieux placée parmi les pays européens.* " Cette nouvelle thèse (Non-C) est la réfutation de la thèse ancienne (C) considérée comme étant partagée par les experts que " *La France est la mieux placée parmi les pays européens*". Ce passage qui comprend 4 paragraphes peut être segmenté en trois macro-propositions argumentatives.

- 1^{ère} macro-proposition argumentative: §1 - Comparaisons des contraintes pour le reclassement interne entre la France et les autres pays européens.

- 2^e macro-proposition argumentative: §2 + §3 - Comparaisons des contraintes pour le reclassement externe entre la France et les autres pays européens

- 3^e macro-proposition argumentative: §4 – Comparaisons nuancées des contraintes entre les trois pays: la France, l'Allemagne et la Suède et conclusion.

- Analyse séquentielle

- **La première macro-proposition argumentative (§1)**

La première phrase de §1 est une transition à la justification de la seconde thèse principale grâce au marqueur d'introduction d'univers de discours *quant à*: " *Des différences sensibles existent aussi entre pays européens quant à l'ampleur des contraintes qui pèsent sur les entreprises pour le reclassement des salariés qu'elles s'apprêtent à licencier*". Les "contraintes" législatives fonctionnent comme le thème principal de la seconde sous-partie. Ph2 commence par une expression d'introduction d'univers de discours « *S'agissant du reclassement interne dans l'entreprise...* ». Sur le plan de la composition textuelle, les arguments sont toujours justifiés par une ou plusieurs propositions explicatives, ces propositions forment des macro-propositions explicatives. Par exemple, Ph2 est une proposition comme un argument " *S'agissant du reclassement interne dans l'entreprise, ces contraintes sont aussi fortes en Allemagne qu'en France*" alors que Ph3 est une proposition qui justifie cet argument: " *Le juge peut être conduit à vérifier que toutes les possibilités de reclassement interne...*". Cette proposition est donc une proposition explicative de l'argument. De même, en Ph4, il y a deux arguments (P1 et P3 de Ph 4) suivis chacun d'une proposition explicative mise en parenthèses.

Nous voyons une chaîne d'anaphores qui réfèrent à "*des contraintes pour le reclassement des salariés*": "*ces contraintes*", "*elles*" (2 fois). Les marqueurs spatiaux comme "*en Allemagne*", "*en France*", "*en Italie*", "*en Belgique*" etc. localisent des expériences comparées. Dans la dernière phrase, la deuxième proposition (P2 de Ph5) "*dans ces trois pays, la bonne foi de l'entreprise qui s'apprête à licencier n'est jamais mise en cause*" nous semble fonctionner comme une négation polyphonique qui indique une réfutation par l'auteur de l'idée que les lecteurs sont supposés partager "*dans ces trois pays, la bonne foi de l'entreprise qui s'apprête à licencier peut être mise en cause.*"

- **La deuxième macro-proposition argumentative (§2 + §3)**

L'expression d'introduction "*S'agissant du reclassement externe,*" débute la deuxième macro-proposition argumentative. Sur le plan de la composition textuelle, nous constatons que les arguments favorables à la conclusion de la seconde thèse principale sont, comme à la première macro-proposition, toujours validés par des justifications qui constituent des macro-propositions explicatives. Certaines des macro-propositions explicatives sont marquées par la mise entre parenthèses. C'est le cas du deuxième paragraphe (§2). D'autres en §3 sont introduites soit par la ponctuation (les deux points en Ph1 de §3) soit par les connecteurs argumentatifs: *car* en Ph2 et *puisque* en Ph3.

Parallèlement aux assertions négatives, on trouve dans cette portion la négation polyphonique introduite par le connecteur *mais* en P1 de Ph1 au troisième paragraphe (§3): "*Mais aucune contrainte spécifique n'existe, non plus, en Allemagne sur les entreprises qui licencient:...*». De plus, il y a quelques autres connecteurs argumentatifs en §3 : *car* en Ph2, *donc* en P1 de Ph3, *puisque* en P2 de Ph3. Les connecteurs *car* et *puisque* ont tous pour fonction d'introduire une explication mais *puisque* possède une dimension dialogique. En effet, celui-ci rappelle une idée considérée comme connue des lecteurs potentiels.

- **La troisième macro-proposition argumentative (§4)**

Le marqueur de reformulation *au fond* annonce une comparaison plus nuancée des contraintes législatives entre les trois pays que sont la France, l'Allemagne et la Suède. Ce paragraphe est composé de 4 phrases dont la deuxième précise les différentes contraintes dans la poursuite d'un même objectif du « *reclassement* ». Le terme « *contrainte* » est repris par différentes anaphores nominales en Ph2 comme "*imposition*", "*prélèvement*" et "*obligation*". En Ph3, le pronom *on* désigne un rapprochement énonciatif de l'auteur aux experts lecteurs, cet indice semble vouloir dire que non seulement l'auteur mais aussi les experts sont co-énonciateurs de l'énoncé évaluatif: «*On a ici une belle illustration du double sens du verbe "imposer".....*».

En résumé, en combinaison avec la seconde thèse principale posée à la fin de §3, la seconde sous-partie du développement constitue une séquence argumentative. Au niveau de la séquentialité,

cette section donne des arguments comme une macro-proposition argumentative en faveur de la conclusion qui est la seconde thèse principale du texte. La composition de cette macro-proposition argumentative est assez complexe et hétérogène par l'insertion de propositions et de paquets de propositions explicatives.

Soit le schéma de la séquence argumentative:

La séquence argumentative de la seconde sous-partie

Thèse antérieure ----- Prémisses -----Inférence -----> Conclusion

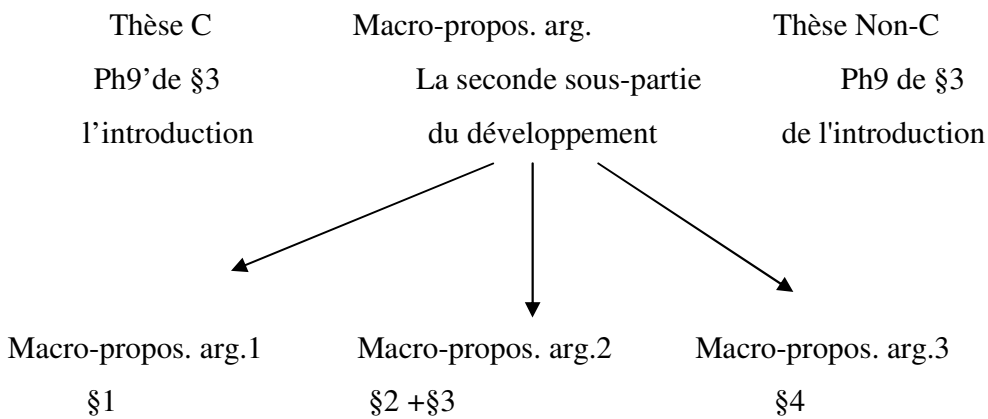


Fig.5

V.3. Remarques générales

▪ **Au niveau de la composition séquentielle**

En regardant les schémas qui représentent la composition des parties du texte, on observe que ce texte est structuré de manière complexe et hétérogène. Chaque partie a sa propre composition particulière qui est basée sur la séquentialité explicative et argumentative. Il y a 4 séquences principales: une explicative et une argumentative dans l'introduction, une explicative et une argumentative dans le développement. Parmi ces séquences il apparaît que celles de l'introduction sont les plus importantes du point de vue pragmatique car elles permettent de présenter la situation de production langagière, de poser la problématique et d'introduire les thèses à traiter pour le développement de l'article et encore, par la suite, de déterminer l'orientation argumentative générale ainsi que la composition du développement. On a l'impression que l'auteur fait des contours au lieu d'aller directement aux thèmes (topiques) du texte. Ainsi, l'introduction a une dimension matérielle assez grande (3 grands paragraphes) et la composition des séquences est considérablement complexe et hétérogène.

Quant à la composition des parties du développement, chacune de ses parties, par elle-même, ne peut constituer aucune séquentialité. Cependant, si on les remet en rapport avec les thèses posées à

l'introduction, on voit qu'elles sont impliquées dans deux séquentialités. En effet, la première fait une macro-proposition explicative d'une séquence explicative et la seconde une macro-proposition argumentative d'une séquence argumentative.

- **Au niveau de la connexion textuelle**

Il n'y a pas beaucoup de connecteurs argumentatifs utilisés dans ce texte. Le connecteur *mais* est le plus souvent employé (5 fois). Ce connecteur peut indiquer une double argumentation explicite et implicite. Le cas de *mais* utilisé en §3 de l'introduction joue une place extrêmement importante dans le processus d'avancement de la seconde thèse du texte. Ce connecteur dans le texte a aussi pour fonction de signaler explicitement et implicitement une négation polyphonique.

Par contre, on trouve un grand nombre d'organiseurs comme *d'une part, d'autre part, autre point, enfin, quant à, au fond, en conclusion, en définitive* et quelques expressions d'introduction d'univers de discours comme *"s'agissant de", "en France", "en Italie", "Je vais commencer par", "Ma seconde remarque introductive sera..."*. Une grande quantité d'organiseurs et d'expressions d'introduction contribuent à ordonner et reformuler les informations.

- **Au niveau de la cohésion textuelle**

Il y a plusieurs chaînes d'anaphores dans l'ensemble de l'article comme celles qui désignent *"une directive européenne"* en §2 de l'introduction et celle désignant *"des contraintes"* dans la seconde partie du développement. De plus, il est remarquable que les anaphores conceptuelles ou résumantes soient assez nombreuses dans ce texte comme *ce* et *là* en §2 de l'introduction, *"ce plan"* en §3 de la seconde partie du développement. Ces anaphores contribuent à assurer la cohésion textuelle et à augmenter la concision de l'expression de l'auteur. Par ailleurs, on tient compte également de l'importance des anaphores associatives dans la garantie des liens transphrastiques comme *"Le premier"* et *"Le second critère"* en §3 de l'introduction.

- **Au niveau de l'orientation argumentative**

La finalité communicative de l'article est de dégager des enseignements à partir de comparaisons des législations et de leurs applications en matière de licenciements collectifs dans différents pays européens. Pour atteindre cet objectif, l'auteur a réalisé une chaîne de macro-actes de discours: à l'introduction un macro-acte d'introduire les thèses principales du texte, dans le développement un macro-acte d'expliquer la première thèse (la première partie) et un macro-acte d'argumenter la seconde thèse, dans la conclusion un macro-acte de conclure. Dans chaque partie du texte, nous voyons aussi

une chaîne de micro-actes de discours qui sont en forte complémentarité. Par exemple, il se trouve dans l'introduction des actes d'interroger, asserter, nier, décrire, narrer, concéder, expliquer, argumenter. En un mot, malgré la diversité des orientations argumentatives de chaque proposition et de chaque macro-proposition et de chaque séquence, le fil du texte n'est jamais interrompu et l'orientation argumentative générale du texte est toujours prise en considération comme la principale visée communicative. Cela crée une forte cohérence textuelle de la communication scientifique.

▪ **Au niveau énonciatif**

Dans ce texte, il y a peu de pronoms énonciatifs. Cependant, par rapport aux autres parties du texte, les pronoms de ce type apparaissent nombreux au début du texte comme *Je, Vous, Nous, me semble-t-il, "Ma seconde remarque"* car l'introduction du texte joue un rôle particulièrement important pour tout le texte en en déterminant l'orientation argumentative générale. En fait, le jeu de prise en charge énonciative contribue beaucoup à l'argumentation de l'auteur en §3 de l'introduction. A la partie *Développement*, la rareté des pronoms énonciatifs permet d'assurer l'objectivité des informations de la recherche.

À propos de la polyphonie et de l'interaction verbale, on trouve un certain nombre d'interrogations et de négations polyphoniques dans l'ensemble du texte. Celui-ci comporte un grand nombre d'assertions négatives mais nous ne pensons pas que toutes ces négations soient nettement polyphoniques. C'est juste par et dans le contexte progressif et la progression argumentative que l'on peut vérifier si une assertion négative est polyphonique ou non. Le connecteur *mais* signale plusieurs fois la négation polyphonique dans ce texte. Bref, nos observations du dialogique dans ce texte permettent de constater qu'il existe véritablement une interaction permanente entre l'auteur et les lecteurs tout au long du texte scientifique.

Synthèse

Les documents qui ont fait l'objet de notre analyse ne sont pas en grand nombre. Cependant, les analyses de la diversité et la complexité de la composition de ces documents comprenant une grande quantité de structures séquentielles dominantes explicatives et argumentatives nous permettent de vérifier nos hypothèses formulées auparavant concernant la place et le rôle de l'argumentation et l'explication dans les textes d'information scientifique en français.

- **Hypothèse 1**

Les résultats des analyses des compositions des textes d'économie et de gestion du corpus permettent de confirmer la validité de la première hypothèse que les textes d'information scientifique en français ont des compositions particulièrement hétérogènes et complexes dans lesquelles les séquences dominantes sont souvent explicatives et argumentatives. Cela est spécialement évident dans les textes didactiques et scientifiques.

L'hétérogénéité et la complexité des compositions sont le plus nettement démontrées par l'enchâssement fréquent de séquences ou macro-propositions explicatives et argumentatives dans les séquences dominantes. À leur tour, les séquences ou macro-propositions enchâssées contiennent de petites séquences ou macro-propositions de différents types, explicatifs, argumentatifs, narratifs et descriptifs. Parmi les types de textes d'information scientifique, les textes de vulgarisation ont des compositions moins hétérogènes et complexes. Il arrive que les séquences dominantes dans certains textes de vulgarisation soient descriptives ou narratives, cela convient au niveau des lecteurs novices de textes d'information scientifique.⁶

La prépondérance des séquences ou macro-propositions explicatives et argumentatives dans les compositions des textes d'information scientifique en français est révélée par l'usage fréquent de connecteurs argumentatifs, de marqueurs textuels, de signes de ponctuation particuliers (deux points et parenthèses), et de citations. En particulier, les connecteurs argumentatifs et marqueurs textuels permettent de relier les propositions et les macro-propositions en des ensembles sémantiques qui ont chacun une orientation argumentative déterminée. En d'autres termes, ces indices de connexion textuelle et de cohérence textuelle contribuent considérablement à entretenir les liens interphastiques et les liens entre les paragraphes du texte. Donc, ils aident largement à découvrir l'hétérogénéité et la complexité des compositions séquentielles des textes d'information scientifique en français.

Toutefois, les analyses de la dimension compositionnelle permettent de constater que l'identification des séquences n'est pas réussie simplement à l'aide des indicateurs textuels mais qu'il

⁶ La notion de *texte de spécialité* dans notre thèse renvoie principalement aux textes d'information scientifique.

faut tenir compte encore des aspects de la dimension sémantique tels que la continuité référentielle, la présupposition et l'implication des énoncés, la cohérence textuelle (orientation argumentative) et le contexte de la communication écrite.

- **Hypothèse 2**

Les résultats des observations des dimensions compositionnelle et configurationnelle des textes d'économie et de gestion du corpus permettent également de confirmer la validité de la deuxième hypothèse que l'argumentation et l'explication jouent des rôles particulièrement importants dans les textes d'information scientifique en français. Ces deux actes de discours se présentent et se complètent souvent dans l'orientation argumentative fréquemment compliquée des textes de ces genres, notamment dans les textes didactiques et scientifiques. La co-présence et la complémentarité de l'argumentation et de l'explication permettent d'assurer la fonction pragmatique essentielle des textes de ces genres qui est de fournir des informations scientifiques de manière aussi bien convaincante qu'intelligible.

Le rôle capital de l'argumentation et de l'explication dans les textes d'information scientifique en français n'est pas seulement démontré par leurs compositions particulières mais encore par les caractéristiques de leurs structures sémantiques. D'abord, on constate que la continuité référentielle est particulièrement respectée dans les textes de ces genres au moyen des chaînes d'anaphores qui renvoient aux mots clés concernant les thèses à expliquer ou à argumenter. Ensuite, les indices énonciatifs surtout des pronoms énonciatifs dans les textes de ces genres permettent de bien nuancer l'attitude et la position de l'auteur qui constituent sa prise en charge énonciative dans le processus d'explication ou d'argumentation. Puis, il est remarquable qu'il existe assez souvent des négations et interrogations polyphoniques, ce qui signale les échanges communicatifs indispensables entre l'auteur et les lecteurs visés au cours de la réalisation de l'explication et de l'argumentation. Enfin, les connecteurs argumentatifs et les marqueurs textuels qui sont assez fréquents permettent d'assurer les micro-liages ainsi que les macro-liages, ce qui contribue à maintenir la cohérence entre les parties des textes d'information scientifique, à établir l'unité significative entre les orientations argumentatives locales des parties et l'orientation argumentative générale de la totalité des textes de ces genres.

Hypothèse 3

Les analyses textuelles des textes d'économie et de gestion permettent également de tirer la conclusion que les capacités d'analyse textuelle aident largement les lecteurs à appréhender des nuances fines du sens des textes d'information scientifique en français même si l'on ne possède pas

suffisamment de connaissances spécifiques requises sur les domaines abordés dans les textes de ces genres à lire ni un répertoire lexical spécifique suffisamment large pour déchiffrer tous les termes techniques. Ces capacités textuelles se rapportent au savoir et aux savoir-faire différents tels que identifier le genre de texte, reconstruire l'organisation textuelle et le contexte en mouvement du texte, déterminer l'orientation argumentative (finalité communicative) explicite ou implicite d'une proposition énoncée, d'une macro-proposition ou de l'ensemble du texte, identifier la co-référence des anaphores, ou identifier les fonctions textuelles des connecteurs et marqueurs textuels. De plus, la détermination de la composition et de la configuration des textes de ces genres facilite considérablement le repérage des informations significatives. Ces activités cognitives permettent d'effectuer la saisie systématique des informations principales et importantes données dans les textes d'information scientifique.

Cependant, les expériences que nous avons recueillies à partir de nos analyses textuelles nous permettent de confirmer que les capacités d'analyse textuelle seront loin d'assurer une véritable compréhension fine des textes d'information scientifique en français si celles-ci ne sont pas activement assistées par la connaissance relativement étendue du lexique spécifique et le savoir spécifique. En fait, nous ne sommes pas arrivés à saisir le contenu référentiel détaillé et les liens logiques implicites à cause des limites de notre répertoire lexical ainsi que de notre savoir spécifique. Donc, les capacités d'analyse textuelle sont des conditions nécessaires mais insuffisantes pour accéder avec aisance à la référence complète et nuancée donnée par les textes d'information scientifique en français.

À propos des capacités d'analyse textuelle, nous nous rendons compte que celles-ci exigent non seulement de larges connaissances sur la textualité et l'analyse de discours mais aussi des capacités cognitives de base telles que celles de hiérarchiser, inférer, établir des liens logiques, reconnaître, schématiser etc. Ainsi, afin d'acquérir les capacités d'analyse textuelle, il est nécessaire de savoir associer les connaissances textuelles et les capacités cognitives qui constituent une compétence cognitivo-textuelle que nous considérons comme une composante centrale de la compétence de lecture-compréhension.

En outre, les analyses des textes d'information scientifique en français que nous avons menées à bien avec des outils d'analyse de linguistique textuelle nous révèlent également que les textes de spécialité sont, en fin de compte, autant de produits de pratiques discursives comme les textes dans la communication quotidienne. Ceux-là se distinguent essentiellement par leurs domaines de référence spécialisés et en conséquence par leurs terminologies spécifiques. Néanmoins, il n'existe pas que des termes spécifiques dans les textes de ces genres. On y voit aussi l'usage très fréquent d'une grande

quantité de termes courants de la langue française comme le montrent les travaux d'études des textes de vulgarisation de M.-F. Mortureux (1982 et 1985) et ceux de D. Jacobi (1984, 1993 et 1999).

Conclusion de la première partie

L'argumentation et l'explication dans les textes d'économie et de gestion constituant notre corpus ont été observées sous l'angle de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours. En effet, en utilisant les notions de la taxinomie de la linguistique textuelle de J.- M. Adam et en mettant en application la théorie de l'interaction verbale de J.-B. Grize, nous avons examiné les caractéristiques des aspects différents de la composition textuelle tels que plan de texte, séquentialité et connexion textuelle ainsi que celles des aspects différents de la configuration textuelle tels que continuité référentielle, prise en charge énonciative, dialogisme, cohérence textuelle indiquée par une orientation argumentative commune. Tout cela en vue de déterminer la place et le rôle de l'argumentation et l'explication, ces deux actions principales de l'activité langagière, dans ces textes-là. Les résultats des analyses textuelles de notre corpus nous permettent de valider les hypothèses formulées à vérifier comme des objectifs de nos analyses :

- *Hypothèse 1*: Les textes d'information scientifique en français ont des compositions particulièrement hétérogènes et complexes dont les séquences dominantes sont argumentatives ou explicatives.
- *Hypothèse 2*: L'argumentation et l'explication jouent des rôles importants dans l'orientation argumentative des textes d'information scientifique en français.
- *Hypothèse 3*: Les analyses textuelles des textes d'information scientifique contribuent énormément à mettre en avant des procédés de lecture efficaces permettant non seulement une compréhension globale mais aussi une compréhension fine des textes de ces genres.

En outre, les résultats des analyses des textes d'économie et de gestion nous permettent aussi de faire une comparaison entre les textes d'information scientifique en particulier et les textes de spécialité en général, d'un côté, et les textes quotidiens, de l'autre côté. En fait, nous constatons que les textes de spécialité se distinguent nettement par rapport aux textes quotidiens par leur lexique spécifique qui représente leur domaine de référence spécialisé et par leur finalité communicative spécialisée. Cependant, sur les plans textuel et discursif, les textes d'information scientifique ainsi que les textes de spécialité en général doivent se soumettre aux règles d'usage générales dans la communication langagière qui sont relevées par la linguistique textuelle et l'analyse de discours. C'est pourquoi les textes de spécialité possèdent aussi des aspects de la composition textuelle et de la configuration textuelle comme les textes quotidiens. Donc, à part les spécificités sur le plan du genre que nous appelons spécificités génériques, les textes de spécialité comportent également beaucoup de similitudes par rapport aux textes quotidiens. D'où une grande quantité de ressemblances observables dans les

textes de spécialité et les textes quotidiens dans l'optique de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours.

Deuxième partie :
Enseignement et apprentissage de la
lecture-compréhension en français aux FUF
de l'université de Hué

Chapitre 3: Didactique de la lecture-compréhension en FLE

I. Compétence de lecture-compréhension

Dans le présent ouvrage, nous utilisons le terme *compétence de lecture-compréhension* au lieu du terme *compétence de compréhension écrite* pour désigner la compétence de compréhension des textes écrits car nous voudrions insister sur l'importance des processus de lecture permettant la compréhension des textes écrits comme résultat de ces processus.

Dans la première section du présent chapitre, nous allons d'abord représenter la composition des compétences qui constituent la compétence de communication langagière décrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues élaboré par le Conseil de l'Europe en 2000. Ensuite, nous représenterons différentes descriptions de la compétence de lecture-compréhension par plusieurs linguistes didacticiens en vue de mettre en relief les compétences parmi les compétences composantes de la compétence de communication langagière du CECR (Conseil de l'Europe, 2000) qui soient les plus importantes pour la lecture-compréhension.

I.1. Compétences de communication langagière selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) (Conseil de l'Europe, 2000)

La notion de compétence de communication qui est considérée comme un concept clé des approches communicatives a attiré l'attention de beaucoup de linguistes dans les années 1970 et 1980 comme D. Hymes⁷ (1972), H. G. Widdowson (1978), M. Canale & M. Swain (1980) et S. Moirand (1982). Le CECR (2000), en se basant sur l'évolution des conceptions différentes de cette notion durant une trentaine d'années, a donné une nouvelle description de la compétence de communication comme une référence commune de base pour l'enseignement des langues dans les pays de l'Union européenne pour le début du vingt-et-unième siècle. À part les compétences générales individuelles comme savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre, le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000:16-18) considère que la compétence de communication est constituée de trois composantes spécifiques: composante linguistique, composante sociolinguistique et composante pragmatique. Chacune de ces composantes est considérée comme étant constituée de savoirs, de savoir-faire. La description des composantes de cette notion est faite de manière générale comme suit:

⁷ D. Hymes (1972) a initié la notion de *compétence de communication* qui est constituée non seulement de connaissances morpho-syntaxiques de la langue comme l'a montré N. Chomsky (1965 : 4) mais aussi de « règles d'actes de paroles » qui « interviennent également comme un facteur de contrôle pour la forme linguistique dans son ensemble » (D. Hymes, *ibid.* : 278)

- **La compétence linguistique** a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe. Cette composante traite non seulement de l'étendue et de la qualité des connaissances linguistiques mais aussi de l'organisation cognitive, du mode de stockage mémoriel et de l'accessibilité de ces connaissances.
- **La compétence sociolinguistique** a trait aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue, à la sensibilisation aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté).
- **La compétence pragmatique** a trait aux réalisations de fonctions langagières, d'actes de paroles en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie aussi à la maîtrise du discours, à sa cohésion, à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie.

La compétence linguistique selon le CECR comporte la compétence lexicale et la compétence grammaticale. Au niveau de la compétence sociolinguistique, le CECR ne donne que des illustrations relatives plutôt à la communication orale. Les paramètres socioculturels concernent non seulement la communication orale mais aussi la communication écrite. L'étude des genres discursifs⁸ permettent de s'en rendre compte. En fait, chaque communauté socio-discursive a ses propres règles d'usage de la langue même à l'intérieur d'un espace culturel commun. La compétence pragmatique se rapporte non seulement à la communication orale mais aussi à la communication écrite. Elle renvoie aux capacités de gérer, organiser les activités langagières selon les normes imposées par les genres de discours soit à l'écrit soit à l'oral si bien que D. Maingueneau (1998) considère les connaissances de cette compétence socio-linguistique comme constituant de la *compétence générique*. En effet, D. Maingueneau (ibid. : 50-54) conçoit la compétence générique comme étant constituée de conscience et connaissances relatives aux paramètres socio-linguistiques tels que « une finalité reconnue », « le statut des partenaires légitimes », « le lieu et le moment » légitimes, un « support matériel » légitime et « une organisation textuelle » institutionnelle. D'ailleurs, la conception de la compétence générique de D. Maingueneau se voit très proche de la conception de la compétence socio-linguistique faite par Van Ek (1986) qui considère celle-ci comme constituée de « conscience de la manière dont les facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc., conditionnent le choix des formes de langage – le mode d'expression » (ibid. : 41).

⁸ cf. la notion de genre, chap.1, V.3, pp. 70-75.

Du point de vue de l'analyse du discours, on voit ainsi que la compétence socio-linguistique du CECR (2000) est conçue comme faisant partie intégrante de la *compétence discursive* que le CECR (ibid.) nomme *compétence pragmatique*.

Le chapitre 5 du CECR (ibid.: 82-101) est consacré aux descriptions détaillées des compétences générales aussi bien que des composantes de la compétence de communication.

I.1.1. Compétences générales

A propos des compétences générales, il faut tenir compte d'abord du *savoir* composé de *connaissance du monde*, *connaissances socio-culturelles*. Mais il convient également de s'intéresser aux rôles de deux types de savoirs que sont *savoir-être* et *savoir-apprendre* dans la communication langagière. En effet, en ce qui concerne le *savoir-être*, on affirme que

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. (op.cit : 84) (soulignés par nous).

Le *savoir-être* qui est mis en jeu dans la communication langagière a ainsi trait aux éléments affectifs, psychologiques et idéologiques des utilisateurs de la langue dans la réception ainsi que dans la production des énoncés. Il tient donc un rôle indispensable au succès des échanges linguistiques. Van Ek (1986) appelle ce type de savoir *compétence sociale* qui est constituée par « *à la fois la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui* » (ibid. : 69, cité par D. Little, 1998 : 158)

Le CECR met aussi un accent particulier sur le *savoir-apprendre* dans la mobilisation et le développement de la compétence de communication. Au sens large, il est défini comme "*la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures.*" (ibid. : 85). Le *savoir-apprendre* donne à l'apprenant la capacité de résoudre de nouveaux enjeux dans la réalisation de la communication langagière ainsi que dans l'apprentissage des langues de façon efficace, créative et autonome en opérant des choix pertinents et en faisant le meilleur usage des ressources linguistiques déjà acquises. Selon le CECR, le *savoir-apprendre* en matière de compétence de communication langagière comprend des composantes telles que "*conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques, aptitudes à l'étude et aptitudes (à la découverte) heuristiques*". La description détaillée des composantes est faite comme suit (op.cit: 85-86) :

- **Conscience de la langue et de la communication** implique *la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle*

sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement.

- **Aptitudes phonétiques** sont *la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques, la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus.*
- **Aptitudes à l'étude** sont *la capacité d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement, la capacité d'utiliser le matériel disponible pour un apprentissage autonome, la capacité d'apprendre de manière efficace aux plans linguistique et socioculturel par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques, la conscience, en tant qu'apprenant, de ses forces et de ses faiblesses et la capacité d'identifier ses propres besoins et d'organiser ses propres stratégies et procédures en conséquence.*
- **Aptitudes heuristiques (à la découverte)** sont *la capacité de s'accommoder d'une expérience nouvelle et de mobiliser ses autres compétences pour la situation d'apprentissage et la capacité d'utiliser la langue cible pour trouver, comprendre une information nouvelle en utilisant des sources de référence en langue cible.*

Il s'agit donc d'une compétence non négligeable pour utiliser de façon efficace et autonome les capacités déjà acquises composant la compétence de communication langagière dans des situations de communication nouvelles qui sont aussi considérées comme des situations « naturelles » efficaces d'apprentissage langagier ou des occasions précieuses de développer la compétence de communication langagière. Cette compétence permet alors de savoir mobiliser les connaissances linguistiques et textuelles acquises pour se débrouiller et s'adapter aux nouvelles situations de communication en vue d'accomplir des tâches de communication. À part les aptitudes phonétiques relatives à la communication orale, les autres composantes du *savoir-apprendre* renvoient à la communication orale ainsi qu'à la communication écrite.

Cette compétence a été profondément traitée dans les articles de D. Little, de R. Richterich et de H. Holec publiés dans *Le français dans le monde*, R & A, numéro spécial, juillet 1998, pp.156-256. Ces trois chercheurs l'appellent "*compétence stratégique*". Selon D. Little (op.cit.), le savoir-apprendre ou la compétence stratégique permet aux utilisateurs des langues de limiter le plus possible le phénomène courant dans les pratiques réelles ou authentiques de la communication verbale qui est caractérisé par le

décalage entre ce qui se fait dans les classes de langue et les situations authentiques de communication. Ce sentiment « d'étrangeté » ou de « caractère à part » est à l'origine de l'apprentissage d'une langue dans des « contextes institutionnels », c'est-à-dire l'apprentissage langagier dans les classes de langue :

L'un des éternels problèmes auxquels se heurte l'apprentissage d'une langue dans des contextes institutionnels, surtout s'il se déroule loin de la communauté parlant cette langue, est le décrochage qui survient facilement entre l'apprentissage de la langue et l'utilisation de celle-ci à des fins de communication. (ibid. : 156)

La *compétence stratégique* ou le *savoir-apprendre* dans la communication langagière est le produit de « l'apprentissage naturaliste » qui préconise la simulation de la communication langagière dans les classes de langue et l'autonomie aussi bien que la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage chez les apprenants de langue :

[...] une exploration du rapport entre la compétence stratégique et la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage est non seulement importante pour la spécification des objectifs d'apprentissage et le développement des moyens pédagogiques [...], mais aussi pour la manière dont nous envisageons l'utilisation d'une deuxième langue en dehors des contextes d'apprentissage spécifiques.

(ibid. : 157)

S'agissant également de la compétence stratégique, R. Richterich (op.cit.) souligne les capacités d'identifier et maîtriser les « prévisibles » ainsi que les « imprévisibles » dans la réalisation d'une langue comme composantes majeures de la compétence stratégique :

La prévision est certainement l'action majeure dans une stratégie. Le bon stratège est celui qui, premièrement, sait prévoir toutes les situations auxquelles il est risqué d'être confronté ; deuxièmement, parvient à fixer clairement un objectif ; troisièmement planifie la combinaison optimale des ressources disponibles pour atteindre cet objectif. (ibid. : 196)

Si notre faculté à anticiper, prévoir, faire des hypothèses est étonnante, celle de réagir instantanément et de façon adéquate à ce qui n'a pas été prévu, l'est encore plus. (ibid. : 197)

Ce type de savoir ne peut pas se réduire à des stratégies de compensation mais sa portée est beaucoup plus large pour « englober [...] l'évaluation, la planification et l'exécution des tâches de communication » (D. Little, op. cit.: 161). Il est bien alors lié aux autres savoirs et compétences de communication comme le montre D. Little (ibid.):

[...] la compétence stratégique ne doit pas être conçue simplement comme une composante de la compétence communicative, mais comme une capacité cognitive d'ordre plus général appelée à intervenir dans toutes sortes de recherches de solutions à des problèmes concrets.

Cependant, nous constatons que celui-ci contrôle particulièrement la compétence pragmatique dans les activités langagières authentiques et également dans l'apprentissage langagier des utilisateurs

de langue pour produire et interpréter les produits d'interaction verbale. Ainsi, il joue un rôle très important dans l'acquisition et le développement de la compétence pragmatique.

I.1.2. Compétence de communication langagière

Parmi les composantes de la compétence de communication définies de manière précise dans le CECR (2000)⁹, nous ne voudrions ici reprendre en considération que la composante pragmatique puisque celle-ci concerne directement notre domaine de recherche. Selon le Cadre européen, la *composante pragmatique* est constituée de différentes compétences telles que compétence discursive, compétence fonctionnelle et compétence de conception schématique (op. cit.: 96-101).

- **Compétence discursive** recouvre *la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, la capacité à maîtriser la progression thématique, le traitement des informations fournies dans les phrases, l'enchaînement logique entre elles, la capacité de gérer et de structurer le discours en matière de cohérence et cohésion, d'organisation logique et d'efficacité rhétorique, la capacité à structurer le plan du texte.*
- **Compétence fonctionnelle** recouvre *l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières. Elle comprend des **micro-fonctions** servant à définir la fonction d'énoncés simples (généralement courts) et des **macro-fonctions** servant à définir la fonction du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite importante de phrases. Cette compétence comprend aussi la capacité à utiliser les **schémas** des activités de communication interactive en suites structurées d'actions effectuées à tour de rôle par les différents actants de communication.*

La description détaillée de la composante pragmatique renvoie sans doute au champ de l'analyse des discours ainsi qu'à celui de la linguistique textuelle décrits au chapitre théorique de la première partie de notre travail. En effet, la compétence discursive et la compétence fonctionnelle selon le CECR (2000) ont trait à la structuration séquentielle, à la structure sémantique du texte et à l'orientation argumentative du texte, à la visée illocutoire des actes de discours, au contexte socio-discursif et aux genres de discours. Par conséquent, nous pensons que dans l'optique de l'analyse des discours et de la linguistique textuelle, cette *composante pragmatique* du CECR pourrait s'intituler autrement *compétence discursive* ou *compétence textuelle*. Cette compétence s'avère particulièrement importante pour la réalisation réussie de la langue pour accomplir des tâches de communication. La

⁹ Une autre désignation de cette référence utilisée dans notre thèse est le Conseil de l'Europe (2000)

description de cette compétence du CECR implique bien que la mise en œuvre de celle-ci doit s'associer incontestablement avec d'autres compétences et savoirs, surtout avec la *compétence socio-linguistique* (ou bien compétence générique à notre avis) et le *savoir-apprendre* (ou bien compétence stratégique) pendant la réalisation de la communication.

Ainsi, la **compétence de communication**, d'après le CECR (2000), est constituée de 6 composantes telles que

- *compétences linguistiques* (compétence lexicale et compétence grammaticale)
- *compétence socio-linguistique* (compétence générique)
- *compétence pragmatique* (compétence discursive ou compétence textuelle)
- *savoir* (connaissances du monde et connaissances socio-culturelles)
- *savoir-apprendre* (compétence stratégique)
- *savoir-être* (compétence sociale).

Les composantes de la compétence de communication ne peuvent agir indépendamment mais au contraire se complètent réciproquement et la portée de chacune de ces composantes varie en fonction de chaque situation communicative, de chaque activité de communication et de chaque tâche de communication « immédiate » ou « non-immédiate » car scientifiquement, les activités de communication concrètes ne peuvent pas complètement se ressembler. Donc, il ne serait pas possible de concevoir un modèle de compétence de communication commun et rigide le plus approprié à toute activité de communication. Il en va de même pour l'enseignement des langues. Cette idée rejoint aussi le point de vue de D. Little (1998) à ce sujet :

[...] la compétence communicative doit être redéfinie chaque fois pour chaque activité de communication. Cela implique également qu'il ne peut y avoir de méthode d'enseignement des langues universellement applicable, mais plutôt que les procédures pédagogiques doivent être adaptées au type d'activité communicative qui constitue le répertoire comportemental cible de l'apprenant. (ibid. : 169)

La compétence de communication définie par S. Moirand (1982: 20), une définition qu'E. Bérard (1991: 19) a jugée la plus claire et la plus complète parmi les définitions précédentes, est constituée de cinq composantes telles que *composante linguistique*, *composante discursive*, *composante référentielle*, *composante socio-culturelle*, *composante stratégique*. La composante affective *savoir-être* n'a pas été intégrée dans la conception de S. Moirand en matière de compétence de communication tandis que la composante stratégique chez cette linguiste ne s'est limitée qu'à la résolution des phénomènes de compensation.

I.2. Compétence de lecture-compréhension

Dans cette partie, nous présenterons quelques différentes conceptions par plusieurs didacticiens de la compétence spécifique pour la compréhension des textes écrits dans l'espoir de proposer une composition et un modèle de compétence de lecture-compréhension que nous estimons appropriés et efficaces à l'activité de lecture.

I.2.1. Conception de la compétence de lecture-compréhension par J. Giasson (1990)

J. Giasson (1990) a soulevé un modèle de compréhension qui rejoint la conception de la compréhension par J. Irwin (1986) et A. J. Deschênes (1986). Ce modèle consiste en l'interaction entre les trois variables *lecteur*, *texte* et *contexte de lecture* (J. Giasson, 1990: 6-7). Il peut être représenté selon le schéma suivant (ibid.7):

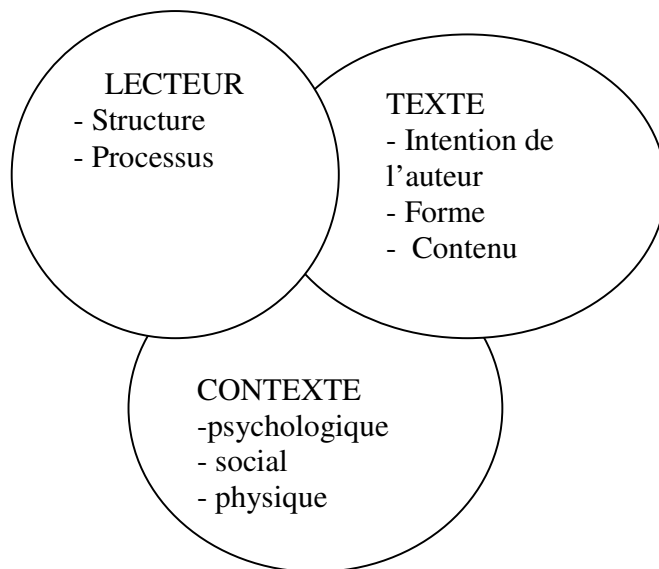


Fig.1.

D'après l'auteur, la variable *lecteur* est composée de structures cognitives, structures affectives, processus cognitifs et processus métacognitifs. Les structures cognitives renvoient aux connaissances sur la langue (connaissances phonologiques, connaissances syntaxiques, connaissances sémantiques d'ordre lexical et connaissances pragmatiques) et aux connaissances sur le monde (connaissances sous forme de schémas¹⁰). Les structures affectives se rapportent aux attitudes, intérêts du lecteur pour le

¹⁰ Il y a deux types de *schémas* : *schéma de contenu* relatif aux connaissances générales et *schémas formels* relatifs aux prototypes d'organisation textuelle. Pour plus d'informations, voir CARRELL, P. L., 1990, « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette. pp.16-26.

texte à lire. Ces structures ont ainsi trait aux compétences linguistiques, au savoir et au savoir-être faisant partie de la compétence de communication selon le CECR (2000)

En ce qui concerne les processus cognitifs de lecture, l'auteur a distingué cinq processus: *micro-processus*, *processus d'intégration*, *macro-processus*, *processus d'élaboration* et *processus métacognitifs*. (op.cit.:16).

- **Micro-processus** servent à *comprendre l'information contenue dans une phrase.*
- **Processus d'intégration** ont pour fonction *d'établir des liens entre les propositions ou les phrases.*
- **Macro-processus** traite de *la compréhension globale du texte, des relations permettant de faire du texte un tout cohérent.*
- **Processus d'élaboration** permettent aux lecteurs *d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.*
- **Processus métacognitifs** servent à *gérer la compréhension et permettre au lecteur de s'ajuster au texte et de réparer les lacunes dans la compréhension*

Les trois premiers processus ont trait respectivement aux trois niveaux de structure du texte que sont le niveau de la phrase, le niveau interphrastique et le niveau du texte. Les processus d'élaboration relèvent de l'implication et de l'interprétation du sens comme "*extension du texte*" alors que les processus métacognitifs contrôlent les processus de lecture. Les activités mentales sont alors beaucoup valorisées par J. Giasson. Les activités cognitives semblent indissociables de l'analyse de la structure sémantique du texte et de la construction du sens textuel. Par contre, les connaissances sur l'organisation textuelle et la cohérence textuelle favorisent la réalisation des activités cognitives qui consistent à traiter des informations contenues dans le texte et suggérées par le texte. Cela manifeste la corrélation entre les capacités cognitives et les capacités d'analyse textuelle à tel point que celles-ci constituent une double compétence que nous appelons *compétence cognitivo-textuelle*. Cette compétence est équivalente à la *compétence pragmatique* du CECR (2000).

En outre, les activités des processus métacognitifs renvoient bien aux aptitudes à l'étude et à la découverte du *savoir-apprendre* du CECR (2000). Les capacités à effectuer ces activités constituent alors une compétence indispensable à la lecture-compréhension qui permet de gérer, évaluer et modifier éventuellement la mobilisation des autres compétences de communication, notamment de la compétence cognitivo-textuelle (compétence pragmatique). Nous appelons celle-ci la *compétence métacognitivo-textuelle*.

J.Giasson n'a pas utilisé la notion de *discours*; cependant selon le schéma du modèle de compréhension (cf. *supra* Fig.1, p.150), la notion de *texte* de J. Giasson recouvre également le champ du *discours* en tenant compte de l'élément pragmatique du texte qu'est l'intention de l'auteur. (cf. les notions de *texte* et de *discours*, chap.1, I, pp.13-14).

À travers la description de la variable *lecteur* de J. Giasson, on constate que cette didacticienne a tenu compte des *compétences linguistiques*, de la *connaissance du monde*, du *savoir-être*, de la *compétence cognitivo-textuelle* et de la *compétence métacognitivo-textuelle* en termes de compétence de lecture-compréhension. La compétence de lecture-compréhension que J.Giasson a définie dans la perspective de la psycholinguistique textuelle ¹¹ est ainsi composée de:

- *compétences linguistiques*
- *compétence cognitivo-textuelle* (compétence pragmatique)
- *compétence métacognitivo-textuelle* (savoir-apprendre)
- *connaissance du monde* (savoir)
- *savoir-être*

I.2.2. Conception de la compétence de lecture-compréhension par F. Cicurel (1991)

Dans la rubrique “ *Quelles compétences faut-il avoir pour comprendre un texte écrit?*” dans l'ouvrage de F. Cicurel publié en 1991, intitulé *Lectures interactives en langues étrangères*, l'auteur a démontré sa conception de la compétence de lecture-compréhension. Parlant de la lecture linéaire basée sur les unités linguistiques de rang inférieur que sont les mots et les phrases isolées, elle a souligné l'importance des indices de rang supérieur dans la lecture efficace (op. cit.:12):

Un modèle traditionnel de la pédagogie de la lecture privilégie la connaissance des unités dites de *faible niveau*; si le lecteur connaît le **code**- sa graphie, ses mots, ses phrases-, il est à même de comprendre le texte. Pour les modèles de lecture appelés *sommet-base*, les indices efficaces sont des indices de *haut niveau*, comme la structuration sémantique, la connaissance du contenu référentiel, la reconnaissance du genre textuel. (soulignés par l'auteur).

¹¹ cf. BIALYSTOK, E., 1990, « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » (traduit de l'anglais par D. Alamargot), in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, pp. 50- 58.

COIRIER, P. et GAONAC'H, D., 1996, *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Col.

GAONAC'H, D., 1990, « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, pp.41-49.

Selon F. Cicurel, la compréhension du texte ne dépend ainsi pas que des décodages lexicaux et même phrastiques (compétences linguistiques) mais aussi de la compétence textuelle et de la connaissance du monde (connaissance encyclopédique).

Comme J. Giasson, F. Cicurel n'a pas pris en compte la distinction entre la notion de *texte* et celle de *discours*. Par contre, celle-ci a tenu compte de l'importance de la notion de *genre textuel* pour la découverte du texte. Sa notion de *texte* s'intègre vraiment dans le cadre du *discours*. Pour elle, la compétence textuelle a trait à la reconnaissance des structures textuelles dites *schémas formels*¹² qui apparaissent chacune dans différents genres de textes:

Ainsi une structure narrative se retrouve dans une nouvelle, un roman mais aussi dans un fait divers ou un fait politique. Une structure descriptive sera identifiée dans des guides touristiques mais aussi au sein de textes littéraires ou encore dans des revues de décoration.

(op.cit.:13)

À propos de la *connaissance du monde*, F. Cicurel a mis l'accent sur les connaissances culturelles ou encyclopédiques mémorisées en schémas dits *scénarios cognitifs* qui facilitent largement l'anticipation du contenu du texte et la lecture délinéarisée :

Le texte ne se déchiffre pas seulement en fonction des unités qui le constituent mais aussi selon ce qu'on appelle *l'encyclopédie du lecteur*. La connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances emmagasinées dans le cerveau sous forme de *scénarios*, sorte d'épisodes situationnels.

(soulignés par l'auteur) (op.cit.: 13)

Cela indique la mobilisation du *savoir* par la compétence stratégique (*savoir-apprendre*). De plus, afin de dévaloriser l'habitude de la lecture linéaire en langue étrangère, F. Cicurel a bien considéré les capacités stratégiques de compensation qui constituent en partie la compétence métacognitivo-textuelle (*savoir-apprendre*) et qui consistent à recourir à la connaissance de l'organisation textuelle pour remédier aux lacunes lexicales qui font de grands obstacles aux lecteurs novices:

Il n'est pas besoin de comprendre tous les mots d'un texte; la compréhension peut se faire avec des "trouées" lexicales. C'est le texte qui permet de faire le saut. [...]. Ainsi on peut s'appuyer sur la connaissance de la structure textuelle des lecteurs pour accéder aux unités de rang inférieur. (op. cit. : 12)

En somme, la compétence de lecture-compréhension définie par F.Cicurel est composée de:

- *compétences linguistiques*

¹² Pour J.-M Adam (1992 et 1999), les *schémas formels* constituant la structure textuelle sont appelés *séquences* telles que séquence narrative, séquence descriptive, séquence argumentative, séquence explicative et séquence dialogique.

- *compétence textuelle* (compétence pragmatique)
- *connaissance du monde* (savoir)
- *compétence métacognitivo-textuelle* (savoir-apprendre)

Parmi les composantes de la compétence, l'auteur a mis un accent particulier sur la compétence textuelle qui fait partie de la compétence pragmatique du CECR (2000) et la composante de la connaissance du monde qui, selon F. Cicurel, conditionnent le développement de la compétence métacognitivo-textuelle. Elle a également souligné l'interaction entre ces composantes de la compétence de lecture-compréhension. La combinaison de ces compétences favorise largement la réalisation de la lecture non-linéaire. Cependant, le savoir-être n'est pas pris en considération dans sa conception de la compétence de lecture-compréhension.

I.2.3. Conception de la compétence de lecture-compréhension par A. G. Turcotte (1994)

A.G. Turcotte dans son article publié dans la revue LIDIL, n °10, 1994, pp. 13-35 a particulièrement valorisé la variable *Lecteur* en tant que sujet de l'activité de lire dans la construction du sens du texte. En effet, à la suite des travaux de G. Denhière (1984) et A. J. Deschênes (1988), A.G.Turcotte remarque que la compréhension du texte est individualisée en fonction des connaissances déjà acquises de chaque lecteur, de ses facteurs affectifs et psychologiques et de ses intentions de lecture. Cette idée est illustrée par le schéma suivant (op.cit.: 15) :

Lecture: un processus personnel de construction du sens

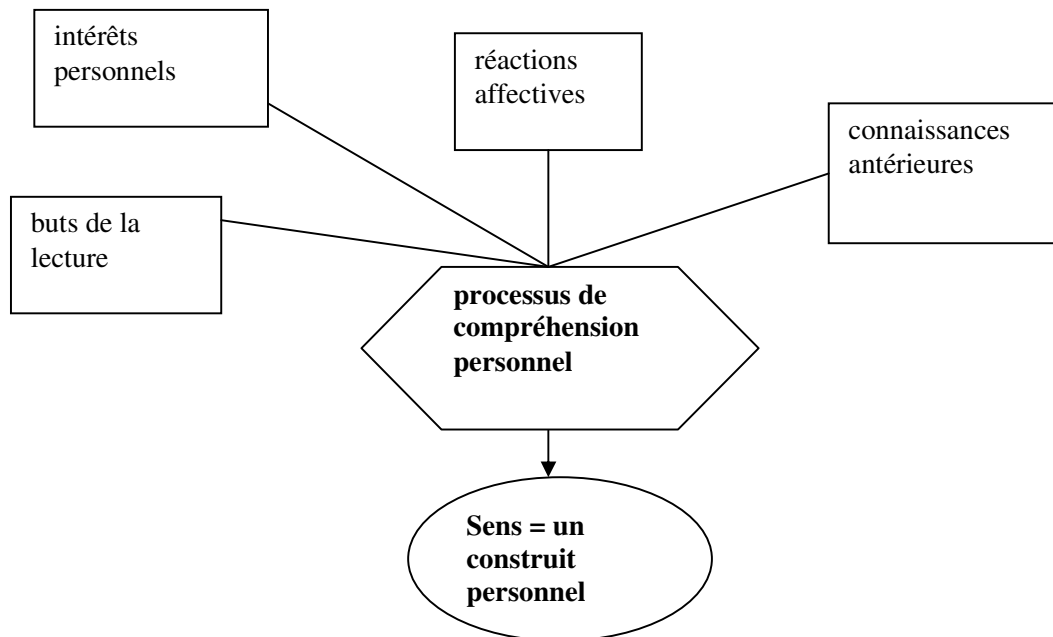


Fig.2

En s'appuyant sur les travaux de Van Dijk et Kintsch (1983), R. B. Ruddell et R. B. Speaker (1985), A. J. Deschênes (1988), J. Giasson (1990) et J. Tardif (1992), A.G. Turcotte a donné une définition de la variable *Lecteur*:

Nous définissons le lecteur comme quelqu'un qui accomplit une activité langagière et cognitive par laquelle il traite les données présentes dans un texte pour en construire le sens, en fonction de ses buts propres, de ses connaissances antérieures, de divers facteurs affectifs personnels et de processus de contrôle de haut niveau. (soulignés par nous) (op.cit.: 19)

D'après la conception d'A.G.Turcotte en matière de lecture, la lecture est une double activité qui consiste à effectuer des opérations langagières et cognitives de manière inséparable pour relever et traiter des informations fournies par le texte à ses différents niveaux. Cette activité de lecture est conditionnée par des paramètres individuels du lecteur

parmi lesquels il importe de ne pas se passer de la capacité de contrôle de haut niveau de l'activité de lecture qui relève de la compétence métacognitivo-textuelle du lecteur.

A.G.Turcotte a ainsi relevé les composantes de son modèle du lecteur (op.cit. : 21):

Le modèle du lecteur de A.G. Turcotte

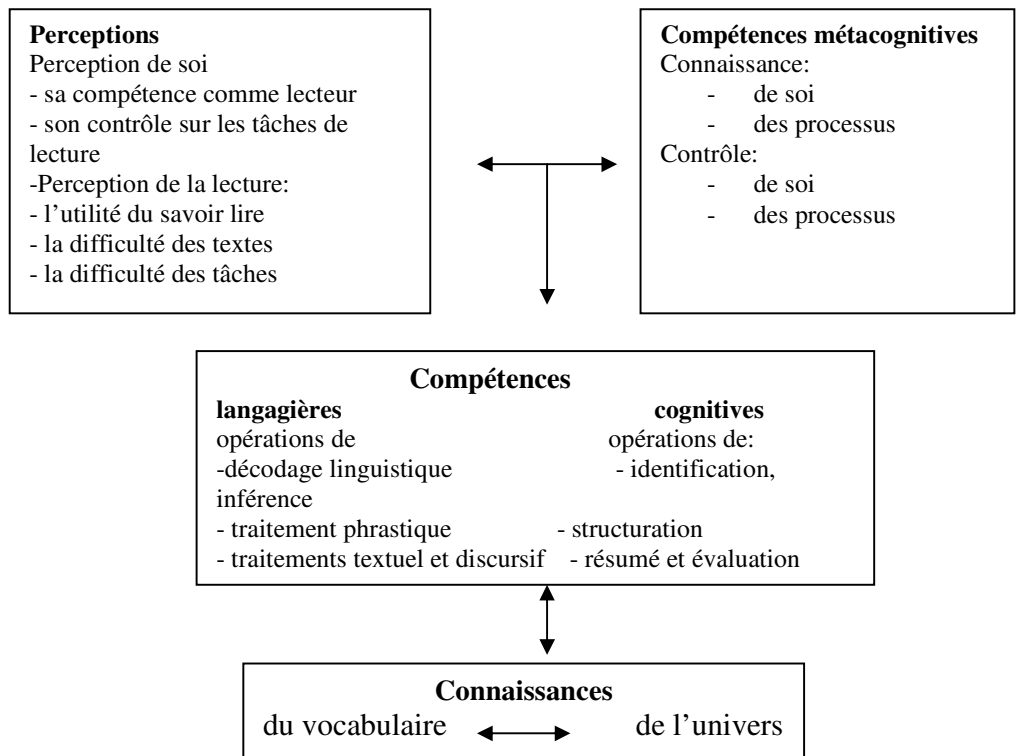


Fig.3

Selon le modèle du lecteur, l'auteur a placé les perceptions et les compétences métacognitives au-dessus des autres compétences. Ces deux composantes supérieures en interaction concernent les attitudes et la motivation du lecteur vis-à-vis de la lecture (savoir-être) et la conscience et la gestion des compétences langagières et cognitives (compétence métacognitivo-textuelle). Par ailleurs, les compétences langagières et cognitives se mobilisent mutuellement et indissociablement pour construire le sens, ces compétences qui constituent la compétence cognitivo-textuelle sont placées au centre du modèle et en interaction avec les autres composantes dont la connaissance du monde et du vocabulaire. À propos des compétences langagières, l'auteur a distingué la compétence lexicale, la compétence grammaticale (syntaxique), la compétence textuelle et la compétence discursive. Les connaissances lexicales et les connaissances encyclopédiques constituent les fondements de la compétence de lecture. L'auteur a ainsi souligné la distinction entre la notion de *texte* et celle de *discours*; le *discours* est considéré comme le *contexte* du texte.

En résumé, la compétence de lecture-compréhension selon A.G. Turcotte est composée de

- *compétences linguistiques*
- *compétence cognitivo-textuelle*¹³
- *connaissance du monde*
- *savoir-être*
- *compétence métacognitivo-textuelle*

I.2.4. Compétence cognitivo-textuelle et compétence métacognitivo-textuelle: les compétences centrales de la compétence de lecture-compréhension

A l'issue de l'examen des modèles de compétence de lecture-compréhension proposés par les trois chercheurs que sont J. Giasson, F. Cicurel et A. G. Turcotte, nous constatons que la lecture est une activité extrêmement complexe qui exige chez le lecteur tant des capacités diverses d'ordre textuel, discursif et cognitif que des capacités de type *méta* permettant de savoir réfléchir sur la langue, le texte et le discours ainsi que sur les activités cognitives de lecture dans la lecture-compréhension. En outre, il fait toujours tenir compte de l'apport remarquable du savoir encyclopédique et socio-culturel dans la construction du sens du texte. Les trois chercheurs ont mis l'accent sur la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle comme les composantes centrales de la compétence

¹³ Nous utilisons ici le terme *compétence cognitivo-textuelle* au lieu de *compétence cognitivo-discursive* et le terme *compétence métacognitivo-textuelle* au lieu de *compétence métacognitivo-discursive* car nous tenons à faire la distinction entre la réception-compréhension du discours oral et la lecture-compréhension des écrits.

de lecture-compréhension. J. Giasson et A.G. Turcotte ont également insisté sur l'impact des facteurs affectifs et psychologiques (savoir-être) chez le lecteur, sur la participation active dans l'activité de lecture et, par conséquent, sur le résultat de cette activité. Néanmoins, tous les trois n'ont pas abordé clairement la composante socio-linguistique. Toutefois, comme nous l'avons exprimé à la section I.1 du présent chapitre en matière de compétence socio-linguistique (cf. supra pp. 142-143), cette composante peut être incluse à titre de *compétence générique* dans la compétence pragmatique du CECR (Conseil de l'Europe, 2000) que nous appelons ici compétence cognitivo-textuelle.

En général, les compétences décrites par les trois didacticiens en tant que compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension correspondent en grande partie aux compétences composantes de la compétence de communication langagière du CECR (2000). Parmi ces composantes, nous remarquons que la compétence cognitivo-textuelle, correspondant à la compétence pragmatique et la compétence métacognitivo-textuelle, correspondant au savoir-apprendre, entretiennent des liens bilatéraux spécialement étroits l'une avec l'autre dans la planification et la réalisation de l'activité de lecture-compréhension au point que celles-ci nous semblent constituer le noyau de la compétence de lecture-compréhension. Nous pensons aussi que les autres savoirs et compétences donnent matière aux deux composantes précitées comme des bases de la compétence de lecture-compréhension. Donc, les composantes de la compétence de lecture-compréhension sont

- *compétences linguistiques*
- *compétence cognitivo-textuelle* (compétence pragmatique)
- *compétence métacognitivo-textuelle* (savoir-apprendre)
- *savoir encyclopédique et socio-culturel* (savoir)
- *savoir-être*.

Nous voudrions reformuler la compétence pragmatique et le savoir-apprendre du CECR qui sont appelés la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle dans notre conception de la compétence de lecture-compréhension.

La *compétence cognitivo-textuelle* est composée de:

- capacités à **déterminer la structuration textuelle**. Il s'agit des capacités à identifier le genre de texte concerné, à reconstruire le plan de texte, à déterminer la connexion interphrastique et la composition séquentielle du texte à lire en se basant sur la connaissance des structures compositionnelles *normées* des genres de textes divers.
- capacités à **construire le sens du texte**. Il s'agit des capacités à identifier la cohésion d'ordre lexical, à observer la prise en charge énonciative, à reconstruire le contexte en progression tout au long du texte, à déterminer l'orientation argumentative (cohérence

textuelle) des paragraphes et de l'ensemble du texte et à déterminer l'intention de communication de l'auteur dans chaque paragraphe et de la totalité du texte en se basant sur les structures sémantiques *normées* des genres de textes divers.

Chaque capacité de la compétence cognitivo-textuelle que nous décrivons correspond ainsi à un élément de la dimension textuelle considéré comme un but de lecture ou tâche de lecture. Un processus de lecture assurant l'accomplissement d'une tâche de lecture s'appelle une *stratégie de lecture*.¹⁴ Donc, chaque capacité de la compétence cognitivo-textuelle a trait à la connaissance et à la réalisation d'une stratégie de lecture. Les capacités qui composent la compétence cognitivo-textuelle se nomment des *capacités cognitivo-textuelles*.

La *compétence métacognitivo-textuelle* est composée de

- capacités à **anticiper la structuration textuelle** et **l'intention de communication** de l'auteur à partir de l'observation pour identifier le genre du texte à lire.
- capacités à **choisir les stratégies de lecture préétablies appropriées** en fonction du genre de texte concerné et à modifier de manière pertinente et aisément les stratégies de lecture prévues à l'issue de l'observation d'avant-lecture en fonction des particularités du texte éventuellement découvertes pendant la lecture.
- de capacités à **remédier aux lacunes aux niveaux différents- lexical, grammatical et sémantique**, à l'aide du savoir encyclopédique et/ou spécifique, du contexte progressif du texte, de la cohésion et de la cohérence du texte.

Parmi les composantes intercomplémentaires de la compétence de lecture-compréhension, la *compétence cognitivo-textuelle* et la *compétence métacognitivo-textuelles* sont considérées comme facteurs primordiaux pour la compréhension du texte pour les lecteurs en général et notamment pour les lecteurs en langues étrangères (LE), ceux qui possèdent normalement les compétences linguistiques relativement limitées par rapport aux lecteurs natifs. Ces compétences sont d'autant plus importantes pour la lecture-compréhension des textes de spécialité que ceux-ci sont longs et structurés de manière complexe et hétérogène avec des orientations argumentatives plus complexes (cf. analyses textuelles,

¹⁴ Les *stratégies de lecture* sont considérées comme des *stratégies de communication* que C. Faerch et G. Kasper (1983) définissent comme « *des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier* » (ibid. : 36). R. Richterich (1998) définit la notion de *stratégie* comme « *un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens* » (ibid. : 190). La notion de *stratégie* dans le Conseil de l'Europe (2000 :15) est définie comme « *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui* ».

chap. 2). Celles-ci occupent donc des places extrêmement significatives pour la compréhension des textes de ces genres.

II. Approches didactiques de l'enseignement de la lecture en FLE

Depuis une trentaine d'années, on a assisté bien des changements dans la didactique des langues étrangères. Cependant, dans le secteur de la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE, il nous semble que l'approche globale proposée par S. Moirand (1979) reste dominante au Vietnam. Dans la deuxième section du présent chapitre, nous voulons représenter et évaluer brièvement l'approche globale ainsi que d'autres approches afin de trouver une approche didactique de la lecture qui soit plus appropriée et plus efficace en fonction du public et de la situation d'apprentissage du français au Vietnam

II.1. Approche globale dans l'enseignement de la lecture en FLE

L'approche globale est une méthodologie de l'enseignement de la lecture inspirée de l'initiative de S. Moirand dans sa publication en 1979 intitulée *Situations d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*. Cette approche a été aussi abordée en 1980 par D. Lehmann et S. Moirand dans l'article "Une approche communicative de la lecture" publié dans *Le français dans le monde, Recherches & Applications*, n° 15 et présentée à nouveau dans l'article ayant pour titre « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », écrit par F. Cicurel et S. Moirand dans la publication coordonnée par D. Gaonac'h en 1990 intitulée *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. F. Cicurel (1991) l'a développée dans son ouvrage intitulé *Lectures interactives en langues étrangères*. L'auteur (ibid.: 15) a dégagé des principes de base de cette méthodologie:

- *commencer par une phase d'observation du texte pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître son genre, l'émetteur, le récepteur.*
- *pour initier la compréhension, s'appuyer sur les marqueurs événementiels (qui, quoi, quand, où), les articulateurs, les reprises lexicales, les contextes et essayer de mettre en relation les parties différentes du texte.*
- *partir du connu et non de l'inconnu en demandant aux élèves-lecteurs de chercher ce qu'ils connaissent afin de réduire progressivement les zones d'opacité.*
- *donner des consignes de lecture qui ont un double effet: l'étudiant est actif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique et secondement la consigne*

construit la compréhension en guidant le lecteur, les consignes de lecture ne sont pas des questions de vérification de la compréhension.

A l'examen des principes de base de l'approche globale, nous y trouvons beaucoup de points positifs en matière de développement de la compétence de lecture-compréhension chez les apprenants. D'abord, il est recommandé une lecture active qui demande une interaction entre le lecteur et le texte. En effet, afin de construire le sens du texte, le lecteur se doit de déterminer le thème abordé par le texte dans le but de mobiliser des connaissances référentielles appropriées à l'interprétation du contenu du texte. De plus, les observations d'avant-lecture lui permettront d'identifier le genre du texte à lire et, par la suite, de se proposer des stratégies de lecture adéquates en fonction du genre du texte. Puis, l'approche globale recommande une lecture non-linéaire en se basant sur les liages référentiels entre les unités lexicales (la cohésion), les indices énonciatifs, les relations sémantiques entre les portions différentes du texte (la cohérence textuelle). Ce type de lecture se réfère à la conscience et la mobilisation de la compétence cognitivo-textuelle ainsi que de la compétence métacognitivo-textuelle.

Cependant, il existe des limites d'ordre pédagogique. En fait, il s'agit des interventions pédagogiques de la part de l'enseignant dans le processus de lecture mis en place par les apprenants. Dans l'approche globale, l'enseignant doit savoir formuler des consignes de lecture pertinentes qui consistent à indiquer arbitrairement des stratégies de lecture appropriées au genre du texte à lire. Les stratégies de lecture, en l'occurrence, deviennent plutôt des stratégies d'enseignement qui favorisent largement la planification pédagogique pour une séance de lecture. En revanche, cette démarche pédagogique appuyée essentiellement sur les consignes de lecture données aux apprenants par l'enseignant risque de réduire le développement de l'autonomie des apprenants dans le contrôle de leur activité de lecture. Les apprenants n'ont pas beaucoup d'occasions de se responsabiliser dans la découverte du texte aussi bien que dans leurs propres choix de parcours de lecture. De ce fait, ceux-ci ne peuvent pas auto-évaluer ni développer leur compétence cognitivo-textuelle et leur compétence métacognitivo-textuelle. En ce sens, B. Rui (2000)¹⁵ a critiqué l'enseignement des stratégies de lecture dans l'approche globale comme suit:

Le cours de compréhension écrite tel qu'il est conçu ne prend pas en charge directement les stratégies de lecture développées par les apprenants. L'enseignant reste relativement extérieur à ces stratégies et leur éventuelle évolution; ceci aussi bien au début, pendant et en aval du cours.

¹⁵ RUI, B., 2000, "Exploration de la notion de "stratégie de lecture" en français langues étrangère et maternelle", *AILE*, n°13: *La lecture en langue étrangère*, <http://aile.revues.org/document387.html>.

À propos de la lecture en LE, F. Cicurel n'a pas tenu compte des différences possibles entre les genres de textes en langue maternelle (désormais LM) et ceux de textes écrits en langue étrangère (désormais LE):

Le lecteur qui a déjà abordé dans sa langue maternelle ce type de textes, même s'il ne peut explicitement dire qu'il s'agit de telle ou telle structure a cependant intériorisé un type de déroulement textuel qu'il retrouve dans sa lecture en langue étrangère. (op.cit: 13)

Selon cette linguiste, le lecteur en LE pourra ainsi transposer complètement les stratégies de lecture stockées dans la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle en LM dans la lecture des textes écrits en LE. Dans ce cas, les éléments sociolinguistiques ne sont alors pas pris en compte dans la structure des textes produits dans les environnements socio-culturels étrangers. On ne prend pas ici en compte l'éthno-communication¹⁶ qui consiste à relever les différences dans la réalisation des productions langagières d'une communauté socio-culturelle à l'autre. Par conséquent, le rôle majeur de l'enseignant dans l'approche globale de la lecture est de donner sans obligation d'expliquer le *pourquoi* des consignes de lecture formulées sous forme de questions ou de grilles de lecture données au préalable pour que les apprenants puissent lire et comprendre les textes en LE selon un projet de lecture donné en fonction du genre de texte lu ou du contexte pédagogique matérialisé par les objectifs pédagogiques fixés (la variable *contexte social de lecture*).

En somme, l'approche globale dans l'enseignement de la lecture en FLE s'appuie sur la mobilisation consciente ou inconscientes par les apprenants des connaissances déjà acquises de la lecture en LM en vue de lire les textes en LE. On ne prend pas en compte les particularités des structures des textes en LE par rapport aux textes de mêmes genres en LM des apprenants. Par ailleurs, elle accorde une grande importance au rôle prépondérant de l'enseignant en tant que guide de la lecture. Les stratégies de lecture proposées dans cette approche servent de stratégies d'enseignement plutôt que d'instructions bien organisées centrées sur le processus d'apprentissage des apprenants pour que ceux-ci parviennent à reconnaître les spécificités des textes en LE, comprendre et maîtriser les stratégies de lecture adéquates à un genre de texte donné et un texte à lire en LE. Elle ne prend pas non plus en compte les caractéristiques psychologiques et socio-culturelles des apprenants-lecteurs. Donc,

¹⁶ Pour avoir plus d'informations sur l'éthno-communication, consulter les articles suivants :

BENADAVA, S., 1982, « De la civilisation à l'éthno-communication », *Le français dans le monde*, n° 170, Paris, Hachette.

BOYER, H., 1995, « De la compétence éthnosocioculturelle », *Le français dans le monde*, n° 272, Paris, Hachette.

SALINS, G. D. (de), 1995, « Rôle de l'éthnographie de la communication », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1995, Paris, Hachette, pp. 182-192.

l'approche d'enseignement de la lecture en question n'est centrée que sur les objectifs pédagogiques rigide­ment préétablies, ni sur l'apprenant ni sur son processus cognitif efficace d'apprentissage.

II.2. Enseignement explicite de la lecture

Au Québec ont été faites plusieurs recherches sur l'enseignement explicite de la lecture telles que celles de T. Raphael (1985), de J. Irwin (1986), de G. Duffy et L. Roehler (1987). J. Giasson, basée sur les recherches précédentes, a présenté clairement cette approche didactique dans son ouvrage publié en 1990, intitulé *La compréhension en lecture*.

J. Giasson (op. cit.: 26-36) a présenté les caractéristiques et les étapes précises de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Nous n'en représenterons ici que trois caractéristiques qui nous paraissent les plus importantes.

- *La priorité est passée de la planification systématique au rôle de l'enseignant. Celui-ci planifie son intervention mais ne suit pas un script rigide.*
- *L'importance est accordée au développement de l'autonomie de l'élève. Celui-ci est rendu autonome en développant ses savoir-faire et en choisissant des stratégies de lecture de façon flexible selon la situation de lecture.*
- *Dans l'enseignement d'une stratégie de lecture, il est nécessaire de définir la stratégie, de préciser son utilité et d'explicitement le processus cognitif de sa réalisation. (ibid.: 27-28)*

L'enseignement explicite de la lecture selon J. Giasson consiste alors à privilégier l'autonomie de l'enseignant ainsi que celle de l'apprenant dans une séance de lecture et les connaissances métaprocédurales qui font partie de la compétence métacognitivo-textuelle. Cette approche met ainsi l'accent sur l'apprenant, notamment sur l'apprentissage dans le développement de la compétence de lecture-compréhension. L'enseignant n'est plus dirigé par une démarche pédagogique stricte et l'apprenant a des occasions de découvrir et d'évaluer par lui-même ses compétences acquises. Ce dernier est donc plus motivé et plus autonome dans son apprentissage de la lecture.

En comparaison avec l'approche globale, l'enseignement explicite de la lecture repose essentiellement sur l'importance de la variable *Lecteur* dans le processus de lecture en général et sur celle des activités cognitives et métacognitives que le lecteur effectue dans l'exploration du texte à lire et la construction du sens en particulier. Les stratégies de lecture en l'occurrence ne sont plus utilisées comme stratégies d'enseignement mais, au contraire, comme stratégies d'apprentissage de la lecture car

elles se composent de séquences de procédés d'accès au sens bien justifiées comme conformes au processus cognitif de la lecture efficace du texte chez les apprenants-lecteurs.

II.3. Approches écologiques et empiriques de l'enseignement de la lecture

M. Dabène dans son article de présentation pour la revue LIDIL, n° 10 paru en 1994, intitulé "L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux" a soulevé deux perspectives de la didactique de la lecture considérées comme innovantes et susceptibles d'améliorer l'efficacité de l'enseignement de la lecture en France telles que *approche écologique* et *approche empirique*.

II.3.1. Approche écologique dans l'enseignement de la lecture

D'après M. Dabène (op. cit.: 9-10), les situations de lecture en classe de langue sont estimées non "*naturelles*" par manque de dimensions réellement communicatives, limitées par les consignes de lecture données par l'enseignant comme le montre nettement l'approche globale. Il a proposé la création d'un milieu *naturel* dans un cours de lecture en diversifiant les fonctions de la lecture en classe telles qu'elles sont remplies dans les situations sociales de lecture, c'est-à-dire les situations de lecture en dehors de la classe:

[...], les situations scolaires peuvent aussi comporter une dimension réellement interactive si on ne les limite pas à un exercice imposé dans la classe de français. On peut lire à l'école pour remplir toutes les fonctions de la lecture: lire pour apprendre mais aussi lire pour faire, lire pour dire, lire pour trouver une réponse, lire pour imaginer, lire pour apprécier, etc. (op. cit.: 9)

M. Dabène a aussi insisté sur la modification des activités scolaires pour que celles-ci soient plus adéquates aux conditions des situations variées de lecture dans la réalité. Cependant, il n'a pas encore précisé le rôle de l'enseignant et la démarche générale de l'enseignement de la lecture dans l'approche qu'il nomme *l'approche écologique*. Toutefois, on peut concevoir que l'approche écologique dans l'enseignement de la lecture favorise une approche didactique centrée plutôt sur les activités de lecture stratégiques préparées et opérées par l'apprenant que sur les stratégies de lecture proposées par l'enseignant, sur le développement de l'autonomie de l'apprenant dans la réalisation des tâches de lecture réelles qui répondent aux besoins langagiers de la vie quotidienne et professionnelle plutôt que sur l'accomplissement des tâches de lecture mécaniques à visée pédagogique qui semblent ne pas beaucoup susciter les intérêts personnels aussi bien que le caractère actif, la créativité et l'autonomie des apprenants lecteurs.

La perspective écologique n'est pas une méthodologie pédagogique tout à fait nouvelle mais elle a déjà fait l'objet de recherches de l'acquisition des langues dès les années 1970 avec les travaux de W. Labov (1970), E. Haugen (1972), U. Bronfenbrenner (1979). Les études en la matière sont centrées sur

le facteur de *contexte* dans l'acquisition des langues. G. Pallotti (2002)¹⁷ a ainsi défini l'approche écologique dans l'acquisition des langues comme suit:

Effectivement, la perspective écologique [...] consiste à prendre au sérieux et à développer de façon systématique et approfondie l'affirmation générique et communément admise selon laquelle « le contexte est important ». Qui veut s'engager dans une approche écologique de la seconde langue fait de la description du contexte et de ses rapports avec les processus d'acquisition l'objet central de sa propre recherche. (ibid. : 3-4)

En ce qui concerne la classe de langue considérée comme un contexte institutionnel d'apprentissage langagier (milieu-classe), les études dans la perspective écologique portent non seulement sur les activités des apprenants et de l'enseignant mais aussi sur les aspects affectifs et les processus cognitifs d'apprentissage des apprenants et les représentations de l'enseignant relatifs aux paramètres socioculturels, interactionnels et cognitifs des contextes de pratique langagière¹⁸ et d'apprentissage langagier en classe de langue (milieu institutionnel) ainsi qu'en dehors de la classe (milieu naturel):

Si la recherche sur « ce qui se passe » dans la classe est bien développée et a désormais une certaine tradition, ce n'est que récemment que des études commencent à prendre en considération non pas tant *ce que font* les enseignants et les étudiants, mais ce qu'ils *pensent, croient, désirent, craignent* [...]. En effet, le milieu-classe n'est pas seulement un lieu où se déroulent des événements, des activités, des actions mais aussi où se construisent et se mettent en jeu des identités, des représentations, des émotions, des désirs [...] (soulignés par l'auteur) (Pallotti, ibid. : 15)

Ainsi, le savoir-être et le savoir-apprendre sont particulièrement pris en considération dans l'approche écologique de l'enseignement des langues. L'enseignement de la lecture dans la perspective écologique doit alors tenir compte d'éléments des contextes réels de la lecture où les apprenants lecteurs seront des lecteurs non-guidés qui effectueront par eux-mêmes des activités de lecture diverses au service de leurs propres besoins langagiers ¹⁹extrêmement variés. En d'autres termes, la

¹⁷ PALLOTTI, G., 2002, "La classe dans une perspective écologique de l'acquisition", *AILE*, n° 16,

<http://aile.revues.org/document1395.html?format=prt>

¹⁸ Pour en savoir plus, voir Conseil de l'Europe, 2000, chapitre 4, 4.1 : « Le contexte de l'utilisation de la langue », pp.41-44, disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

¹⁹ R. Richterich (1985) définit la notion de *besoin langagier* comme « ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement » (ibid. : 95).

responsabilisation et l'autonomie des apprenants lecteurs doivent être à la fois autant de conditions et d'objectifs d'apprentissage de la lecture en classe. Donc, il faut accorder une grande attention à l'acquisition et au développement du savoir-être et de la compétence métacognitivo-textuelle dans l'enseignement de la lecture-compréhension en vue de réduire un sentiment « d'étrangeté » et « un décrochage » entre ce qui s'apprend en classe et ce qui se pratique dans les lectures réelles dans la vie quotidienne et professionnelle. En outre, la diversité des genres de textes à lire en classe est aussi une caractéristique majeure de l'approche écologique de l'enseignement de la lecture.

II.3.2. Approche empirique dans l'enseignement de la lecture

Comme une variation de l'approche écologique, *l'approche empirique* est axée sur les observations des processus de lecture choisis et accomplis par les apprenants lecteurs. Cela a été montré par M. Dabène (op.cit.: 10):

[...] une approche "empirique": c'est le corollaire de l'approche écologique. Il s'agit de s'intéresser non au *pourquoi* mais d'abord au *comment* (comment opère la compréhension dans ces situations variées de lecture, quelle est sa nature, sa variabilité?) en prenant en compte tous les paramètres pertinents au niveau d'un lecteur singulier dans une situation singulière de lecture [...]. (soulignés par l'auteur)

Cette approche permet alors aux apprenants de prendre conscience de leur propre compétence de lecture-compréhension en général et notamment de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle en particulier, d'une part. D'autre part, la description des processus de lecture par les apprenants fournit à l'enseignant des traces observables importantes à l'évaluation diagnostique et formative de la compétence de lecture-compréhension des apprenants ainsi qu'à la mise en place des stratégies d'enseignement pertinentes et efficaces. En effet, M. Dabène (ibid.) a présenté la

finalité pédagogique de l'approche empirique en lecture comme suit:

C'est à partir des données ainsi recueillies, soumises d'abord à un traitement qualitatif et qui respecte la complexité et l'hétérogénéité des tâches à accomplir, que pourront s'élaborer des hypothèses sur le pourquoi et des modèles de compétence de lecture.

Nous y présentons une expérimentation de l'enseignement de la lecture selon l'approche empirique menée par E. Calaque (1994), laquelle a été exposée dans un article qu'elle a rédigé pour Lidil, n°10, 1994, pp.89-102. Son expérimentation concerne trois types de publics: élèves du primaire (9 à 11 ans), collégiens (12 à 15 ans), élèves de lycées professionnels (16 à 20 ans).

Les objectifs de la démarche expérimentée sont de

- *saisir l'élaboration du sens par les apprenants sans intervention extérieure*
- *favoriser la mise en œuvre de leurs compétences de la lecture-compréhension*
- *fournir des données observables à l'enseignant en vue d'évaluer la compétence de lecture-compréhension de chaque apprenant et le niveau de lecture commun de la classe* (cf. ibid.: 90)

La séance expérimentée durant 1 h 30 à 2 h se déroule en **4 étapes**:

- Etape 1: *Première lecture et construction d'une représentation mentale du texte*
- Etape 2: *Deuxième lecture et définition de l'essentiel du texte*
- Etape 3: *Analyse personnelle de la lecture et verbalisation orale ou écrite de la compréhension*
- Etape 4: *Confrontation des lectures individuelles et validation de la représentation mentale complexe et structurée du texte: mises au point par rapport aux autres lecteurs (y compris l'enseignant)* (cf. op.cit.: 92-94)

I. Delcambre dans Lidil n° 17, 1998, pp 119-138, a aussi présenté une expérience de la mise en œuvre de l'approche empirique dans l'enseignement de la lecture. Le public de son cours de lecture se compose d'étudiants faibles en lecture des textes scientifiques. Elle a proposé de faire des verbalisations écrites (protocoles verbaux) sur les opérations de lecture que les étudiants ont déjà accomplies. En ce qui concerne l'objectif des verbalisations écrites dans son cours, I. Delcambre (ibid.: 121) a affirmé que ces opérations visaient plutôt le contrôle intentionnel des processus mentaux de manière à pouvoir adapter les stratégies de lecture des étudiants aux contraintes d'une tâche de lecture spécifique. Elle a ainsi mis l'accent sur l'acquisition et le développement non seulement de la compétence cognitivo-textuelle mais aussi de la compétence métacognitivo-textuelle considérée comme l'objectif primordial de cette approche:

Il s'agit bien de faire en sorte que les étudiants aient une activité réflexive sur leur cognition (prise de conscience, verbalisation) et non seulement une activité cognitive de lecture-compréhension. (op.cit. : 121)

Cependant, la mise en œuvre de cette démarche pédagogique ne s'est pas faite sans difficultés. En effet, I. Delcambre, dans l'évaluation de la réalisation de cette démarche, a signalé et expliqué les difficultés éventuelles au cours de la pratique de cette approche:

De fait, une tâche de verbalisation métacognitive en cours de lecture se présente comme extrêmement difficile, voire contradictoire. La lecture est une activité relativement rapide et plus automatisée que l'écriture. Dire quelque chose de son faire dans ces conditions ne peut produire qu'un ralentissement, probablement préjudiciable à l'activité cognitive elle-même. [...]. Il y a à coup sûr compétition entre la tâche sémantique de compréhension et la tâche de verbalisation. (op. cit. : 127)

Les verbalisations écrites en jeu dans la classe peuvent alors empêcher le processus de lecture souvent automatisé, non contrôlé chez les apprenants. De plus, d'après l'expérience d'I. Delcambre, on aurait du mal à interpréter des données recueillies à partir des verbalisations écrites car les apprenants ne comprendraient pas la tâche de verbalisation. L'auteur a donné un avertissement à ce propos :

[...] tantôt les étudiants reformulent ce qu'ils comprennent du texte qu'ils sont en train de lire, tantôt ils verbalisent leur procédures et stratégies de lecture. (ibid.)

Malgré les limites mentionnées ci-dessus, I. Delcambre a bien apprécié sa pratique de l'approche empirique dans l'enseignement de la lecture:

En conclusion, je dirais que l'expérience didactique est plutôt satisfaisante: les étudiantes n'ont pas été majoritairement en difficulté. Si seulement une moitié d'entre elles disent avoir tiré un profit sensible de la démarche, une demande unanime a été faite de réitérer une démarche équivalente [...] (op.cit. : 137).

II.4. Vers une approche textuelle flexible de l'enseignement de la lecture en FLE

Après l'examen des différentes approches de l'enseignement de la lecture, nous constatons que toutes les approches didactiques sont essentiellement basées sur la structure compositionnelle ainsi que sur la configuration du texte. On peut les appeler *approches textuelles ou discursives*. Par ailleurs, nous voyons qu'aucune approche textuelle parmi celles-ci ne peut réunir le mieux à la fois toutes les conditions de l'apprentissage et celles de l'enseignement et répondre le mieux au développement de toutes les compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension. En effet, l'approche globale qui est centrée sur l'enseignement, les objectifs pédagogiques fixés facilitent la réalisation des projets de lecture par les apprenants. Ainsi, le processus de lecture se déroule toujours bien selon un scénario bien planifié non par les apprenants mais par l'enseignant en tant que guide de l'activité de lecture des apprenants lecteurs. Cependant, les apprenants-lecteurs de l'approche globale ne se font pas offrir beaucoup d'occasions d'assurer la responsabilité de leurs activités, devenant ainsi au fur et à mesure *de bons lecteurs guidés*. En effet, ils ne peuvent pas développer l'autonomie et la créativité (ou

bien l'adaptabilité) dans le contrôle des tâches de lecture variées en fonction d'une grande diversité de genres de textes.

En revanche, les autres approches telles que l'enseignement explicite, l'approche écologique et l'approche empirique, considérées comme approches cognitives,²⁰ garantissent l'autonomie et la gestion des processus de lecture des apprenants. La compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle y sont particulièrement privilégiées dans la stratégie d'enseignement. Toutefois, en réalité, ces approches doivent être soumises aux contraintes pédagogiques et institutionnelles comme des classes de langue (milieux formels ou non naturels), des volumes horaires d'enseignement limités, des objectifs de formation fixés et des caractéristiques de l'identité socioculturelle des apprenants étrangers (savoir-être) qui sont éventuellement défavorables à ces approches cognitives - c'est, par exemple, le cas des apprenants vietnamiens qui ont l'habitude de suivre la méthodologie magistrale répandue dans les écoles vietnamiennes encore aujourd'hui et qui sont donc très dépendants de l'enseignant (influence de la culture et de la tradition éducative).

Par conséquent, il est raisonnable d'avoir une approche didactique de la lecture en LE qui consiste à assurer l'équilibre entre l'enseignement et l'apprentissage, entre la planification pédagogique et le respect du processus cognitif d'apprentissage, entre le rôle de guide du côté de l'enseignant et l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture du côté des apprenants-lecteurs. Il est aussi nécessaire de déterminer les objectifs pédagogiques en fonction des caractéristiques des genres de textes divers et des tâches de lecture spécifiques pour chaque genre de texte et des compétences acquises ainsi que du savoir-être des apprenants lecteurs. En outre, il faut porter une attention particulière non seulement à la compétence cognitivo-textuelle mais aussi à la compétence métacognitivo-textuelle pour développer la compétence de lecture-compréhension des apprenants. L'enseignant devrait alors favoriser l'activité réflexive sur les opérations de lecture qu'ils ont effectuées ou tentent d'effectuer. L'activité de ce type lui fournit des données très précieuses pour se faire des représentations exactes du public et réaliser, par la suite, des interventions pédagogiques adéquates et efficaces.

²⁰ cf. GAONAC'H, D., MCNALLY, D. et PORQUIER, R., (1990), « Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices », Table ronde avec D. Gaonac'h, M. Lambert, C. Perdue, R. Porquier, G. Vigner, in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp.182-190.
BRASSART, D.-G, 1995, « Approche(s) « cognitiviste(s) » ? », in CHISS, J. L, DAVID, J. & REUTER, Y. (éds), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp.101-127.

En somme, il nous semble indispensable de savoir associer les approches mentionnées plus haut de manière suffisamment *flexible* pour que les apprenants lecteurs puissent développer toutes les composantes de la compétence de lecture-compréhension en général et notamment la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle au moyen des activités d'apprentissage et des interventions pédagogiques adéquates en classe en fonction des genres de textes variés, des tâches de lecture précises, du niveau préacquis de la compétence de lecture-compréhension et des identités socio-culturelles des apprenants-lecteurs, et des paramètres institutionnels. Nous voudrions nommer cette approche "circulante"²¹ *l'approche textuelle sociocognitive de l'enseignement de la lecture en langues étrangères (LE)*, une dénomination inspirée de la perspective didactique de l'interactionnisme socio-discursif vygotkyen qui est développé par J. P Bronckart (1995)²² en mettant l'accent sur l'impact des contextes socio-culturels sur le processus d'apprentissage du sujet apprenant par le biais de la communication langagière. En effet, J.-P. Bronckart (op.cit.) a écrit comme conclusion de son article :

La psychologie de Vygotsky reste, comme celle de Piaget, et quelles que soient les hésitations que l'auteur ait pu manifester sur ce point, marquée par une conception très rationaliste du développement, [...]. La conséquence en est que le développement est censé se produire dans l'interaction et la coopération de partenaire de « bonne foi », qui ne rencontrent que des obstacles d'ordre scientifique dans l'élaboration de la connaissance de la vérité du monde. Mais tout enseignant est, on le sait, quotidiennement confronté à la « mauvaise foi », au refus, à l'incapacité inexplicable de comprendre et d'apprendre. Et ce, parce que les cadres culturels et familiaux, les caractéristiques socio-affectives des élèves constituent l'obstacle majeur du développement, [...], le terrain même en lequel s'élabore ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques. [...]. (J.-P. Bronckart, ibid. : 170)

²¹ cf. BEACCO J.-C, 1995, "La méthode circulante, et les méthodologies constituées", *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1995, Paris, Hachette, pp.42- 49.

J.-C. Beacco définit « la méthode circulante » comme suit :

Amalgame stabilisé, éclectisme canonique, la méthodologie circulante agit comme un ensemble de croyances fondamentales mais non uniformes et constitue un cadre de référence où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement.

(J.-C. Beacco, op.cit. : 44)

²² BRONCKART, J-P, 1995, « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », in CHISS, J. L, DAVID, J. & REUTER, Y. (éds), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 155-170.

Synthèse

A partir des descriptions opératoires nouvelles des composantes de la compétence de communication dans le Cadre européen commun de référence pour les langues par le Conseil de l'Europe (2000) et des observations critiques des conceptions différentes de la compétence de lecture-compréhension par des chercheurs F. Cicurel (1991), J. Giasson (1990) et A.G. Turcotte (1994), nous nous proposons d'établir un modèle de compétence de lecture-compréhension qui comprend cinq composantes : *compétences linguistiques*, *compétence cognitivo-textuelle*, *compétence métacognitivo-textuelle*, *savoir encyclopédique* et *socio-culturel* et *savoir-être*. En référence à la composition de la compétence de communication langagière du CECR (2000), il manque ici la compétence socio-linguistique. Cependant, en substance, celle-ci est bien inscrite dans notre conception de la compétence de lecture-compréhension car nous concevons la compétence cognitivo-textuelle comme incluant également la compétence en question à titre de *compétence générique*, une partie intégrante de la compétence cognitivo-textuelle. Si la *compétence cognitivo-textuelle* correspond à la *compétence pragmatique* du CECR, la *compétence métacognitivo-textuelle* correspond au *savoir-apprendre* du CECR (compétence stratégique). Dans notre conception, la compétence cognitivo-textuelle comprend des stratégies de découverte et d'interprétation du texte considérées comme des *stratégies de lecture* et la compétence métacognitivo-textuelle comprend des stratégies de mise en œuvre de ces stratégies de lecture. Ainsi, ces deux compétences devraient être particulièrement valorisées dans l'activité de lecture. En effet, celles-ci agissent mutuellement tout au long de la planification, de la réalisation et du contrôle de la lecture comme des composantes centrales de la compétence de lecture-compréhension et jouent ainsi des rôles déterminants pour l'accomplissement des tâches de lecture diversifiées en fonction des genres de textes diversifiés. Le *savoir-être* s'avère un facteur stimulant pour la réalisation de l'activité de lecture, le *savoir encyclopédique* et *socio-culturel* et les *compétences linguistiques* constituent des bases de référence indispensables pour mener à bien cette activité langagière. Les composantes remplissent chacune leurs propres fonctions en entretenant des liens avec les autres, ce qui crée une interaction continue entre les partenaires de la compétence de lecture-compréhension. De toute façon, la définition de cette hiérarchie des rôles dans la concertation entre ces composantes n'est validée que du point de vue global. En fait, dans certains cas de figure où le répertoire lexical ou les connaissances syntaxiques devraient être particulièrement mobilisés pour comprendre le sens d'une portion de texte particulièrement composée d'une grande densité de mots techniques ou de phrases grammaticalement compliquées, les compétences linguistiques deviennent alors les plus importantes.

La compétence de lecture-compréhension fait l'objet de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Une question cardinale qui se pose, c'est comment choisir une approche permettant d'acquérir cet objet d'apprentissage de manière optimale. A l'issue des analyses des avantages et des limites dans les approches textuelles différentes que sont l'approche globale, l'enseignement explicite, l'approche écologique et l'approche empirique, nous essayons de proposer une approche textuelle flexible qui consiste à associer ces approches citées ci-dessus avec souplesse et adaptabilité non seulement en fonction du niveau préacquis de la compétence de lecture-compréhension des apprenants mais aussi en fonction de leurs particularités socioculturelles et des contraintes institutionnelles. Cette *approche circulante* vise à développer toutes les composantes de la compétence de lecture-compréhension chez les apprenants. Néanmoins, notre éclectisme méthodologique accorde une grande priorité au développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle. Cela implique une focalisation particulière de l'attention sur le rapprochement des processus cognitifs d'apprentissage de la lecture en classe (milieu institutionnel) par rapport aux processus cognitifs de lecture en dehors de la classe (milieu naturel). Ce privilège pédagogique est issu de la préconisation du développement de l'autonomie et de la créativité des apprenants dans l'apprentissage ainsi que dans la pratique de la lecture dans les communications réelles, c'est-à-dire que les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture se combinent les unes avec les autres.

Chapitre 4: Observations des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans les manuels de français en usage aux FUF de Hué

I. Présentation des FUF de l'université de Hué

Les filières universitaires francophones (FUF) aménagées actuellement à l'université de Hué, un établissement membre de l'AUF (Agence universitaire de la Francophonie) en Asie du Sud-Est, sont la filière de tourisme et celle de médecine. Celles-ci font ainsi partie intégrante du réseau régional des FUF gérées par le Bureau d'Asie-Pacifique (BAP) de l'AUF. Pour bien comprendre la formation et l'enseignement du français dispensés dans les FUF de l'université de Hué, nous voudrions donc donner des informations générales sur les filières de la région d'Asie-Pacifique.

I.1. Filières de formation en Asie-Pacifique²³

L'Agence universitaire de la Francophonie apporte son appui à 10 pôles universitaires régionaux rassemblant 56 filières universitaires réparties dans 29 universités d'Asie du Sud-Est. A la rentrée 2002/2003, plus de 4500 étudiants étaient inscrits dans ces cursus. Les filières dispensent un enseignement scientifique de 2^e cycle universitaire partiellement en langue française. Les étudiants, sélectionnés parmi les meilleurs à l'entrée du cursus, soutiennent leur mémoire de fin d'études en français devant un jury international composé de professeurs locaux et étrangers des universités partenaires. Ils reçoivent alors leur diplôme national ainsi qu'une « Certification francophone ». Depuis 1998, 1360 étudiants vietnamiens ont reçu cette certification. Le BAP appuie aussi deux programmes francophones multilatéraux de 3^e cycle en droit et en urbanisme à Hanoi ainsi qu'un pôle « enseignement à distance » au Vanuatu.

Ces filières se révèlent être un tremplin exemplaire vers les 3^e cycles aussi bien que vers une entrée rapide dans la vie active. Depuis le lancement du programme, 135 étudiants ont bénéficié d'une bourse de 3^e cycle en Francophonie ; 84 autres ont été sélectionnés dans des 3^e cycles internationaux au Vietnam et notamment à l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique. Les filières s'avèrent être aussi une pépinière de futurs chercheurs : 44 diplômés poursuivent actuellement une thèse de doctorat.

Les 10 pôles régionaux

²³ Données diffusées sur le site du BAP de l'AUF : <http://www.asie-pacifique.auf.org/article70.html>.

- Droit
- Santé
- Chimie
- Environnement
- Pédagogique régional
- Géographie et tourisme
- Informatique et Nouvelles Technologies
- Génie civil et urbain
- Sciences économiques et de gestion
- Agronomie/biotechnologie/agro-alimentaire

Au Vietnam²⁴, il existe actuellement 36 filières réparties dans 24 établissements situés dans les principales universités du pays à Hanoi, Haiphong, Hue, Danang, Hochiminh-ville et Cantho. Ces filières variées correspondant aux secteurs en développement du pays sont regroupées en huit pôles :

- pôle « Génie civil et urbain » regroupant les FUF de génie civil, d'ingénierie du bâtiment, Ponts et Chaussées;

- pôle « Agronomie, Biotechnologie, Agroalimentaire » regroupant les FUF de technologie alimentaire, d'agroalimentaire, halieutique, vétérinaire ;

- pôle « Sciences de la gestion » regroupant les FUF de gestion des entreprises, de commerce extérieur, de gestion bancaire, de gestion et finance ;

- pôle « Santé » : FUF de médecine, pharmacie, odontostomatologie, psychologie ;

- pôle « Environnement et chimie » : FUF de chimie, génie chimique des gaz et pétrole, technologie de l'environnement ;

- pôle « Géographie et Tourisme » : FUF d'ingénierie du tourisme, Tourisme « culture et patrimoine », géographie ;

- pôle « Droit » ;

²⁴ Les données concernant les FUF au Vietnam sont relevées de l'article écrit par NGUYEN Van Dung, coordonnatrice des programmes d'enseignement du français de l'AUF, publié dans la revue *Le français dans le monde*, numéro spécial janvier 2004 :

NGUYEN, V. D., 2004, « Les filières universitaires de l'AUF au Vietnam. La formation des enseignants de FOS », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004: Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp. 180-185.

- pôle « Informatique et Nouvelles technologiques » : informatique, génie électrique, génie électronique, physique corpusculaire et applications.

I.2. Objectifs de l'enseignement du français aux FUF

- Objectifs généraux:

- Faire acquérir des compétences fondamentales en français.
- Orienter l'enseignement du français général (désormais FG) vers un français sur objectifs spécifiques (FOS)²⁵ répondant mieux aux attentes des étudiants des filières scientifiques afin qu'ils puissent suivre des cours dans leur spécialité en français, rédiger un mémoire en français et le soutenir devant un jury international.
- Ouvrir l'enseignement du français des FUF sur le monde de l'entreprise.

- Objectifs spécifiques:

▪ Afin d'acquérir des compétences fondamentales en français, l'étudiant devra atteindre, à l'issue des deux premières années de la FUF, le niveau A2 du DELF - ce niveau étant défini comme niveau intermédiaire.

Un étudiant ayant le niveau A2 peut:

- comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail)
- communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels
- décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

²⁵ Il y a eu d'autres appellations pour désigner l'enseignement/apprentissage du ou des français à des publics spécialisés à des fins communicatives spécialisées comme "français instrumental", "français fonctionnel", "français de spécialité". La dénomination "français sur objectifs spécifiques" abrégée en FOS est en usage courant mais on voit jusqu'à présent utiliser le terme « français de spécialité » et beaucoup de ses variantes comme « français des professions », « français des communications spécialisées », « français langue professionnelle » etc. Selon G. Holtzer (2004), au plan notionnel, ces dénominations ne sont pas largement différenciées mais juste « différents noms de baptême pour une même notion ». Elle l'explique comme suit:

« Les variations constatées sont des déplacements d'attention sur tel ou tel objet revisité, rediscuté (les notions de besoins, de langue de spécialité ...) plutôt que des ruptures fondamentales » (ibid. : 22)

- Dès le 1^{er} semestre de la 2^e année et durant tout le cursus, des techniques universitaires seront enseignées aux étudiants pour qu'ils soient capables de suivre des cours de spécialité en français, de rédiger leur mémoire en français et de le soutenir. Les documents d'appui relèveront du domaine scientifique de l'étudiant quand le niveau linguistique le permettra. En troisième année, des cours plus ciblés sur la spécialité de l'étudiant, seront expérimentés dans certaines filières : Informatique, Ponts et Chaussée et Bâtiment, Tourisme etc. Un test de fin de cursus évaluera le niveau de l'étudiant et son aptitude à rédiger et à soutenir un mémoire de fin d'études universitaires en français.
- Avant de quitter le cursus francophone, l'étudiant suivra un Module d'insertion professionnelle (MIP) visant à l'initier à la recherche d'un emploi : rédaction de CV, lettre de motivation, simulation d'entretiens d'embauche et à le familiariser avec le monde de l'entreprise. Ce module a été mis en place en collaboration avec le Département de l'emploi francophone (DEF).

I.3. Dimensions de l'enseignement/apprentissage du français aux FUF de Hué²⁶

I.3.1. Public de l'enseignement du français aux FUF de Hué

Les filières universitaires francophones de l'Université de Hué sont composées de 13 classes (7 pour FUF de médecine et 6 pour FUF de tourisme). L'effectif moyen des classes est de 14 étudiants. Pour les deux premières années des filières il y a deux classes pour chaque année. A partir de la troisième année, le nombre des étudiants des FUF diminue presque de moitié, il reste seulement une classe pour chaque année parce que ceux qui n'ont réussi pas à atteindre le niveau A2 du nouveau DELF à l'issue de la deuxième année ne peuvent plus suivre de cours de français dispensé par l'AUF. La plupart des étudiants des FUF (80 %) commencent à apprendre le français à l'entrée à l'université, ce sont de vrais débutants en première année.

I.3.2. Équipe pédagogique

Pour construire l'équipe pédagogique responsable du français général et du FOS pour l'année universitaire 2005-2006, l'AUF embauche 10 enseignantes de français titulaires de l'École Supérieure des langues Étrangères, faculté membre de l'Université de Hué, où je travaille aussi en tant qu'enseignant de français, et une enseignante stagiaire française. L'équipe pédagogique comprend donc 11 enseignantes dont 7 sont titulaires du master en didactique du FLE et 2 sont docteurs en Sciences du langage. Les 11 enseignantes donnent chacune un cours de français général, 5 d'entre elles sont

²⁶ Données collectées relatives à l'année universitaire 2005-2006

chargées à la fois de cours de français général et de cours de FOS. Sur le plan des critères de qualification professionnelle, les enseignantes de FG recrutées sont des spécialistes de langue et de didactique de langues, ce qui est un atout pour l'enseignement du français aux FUF. Mais sur le plan du domaine spécialisé, leur savoir spécifique sur les spécialités concernées est très limité ou peu important, ce qui est dommageable pour celles chargées de l'enseignement du FOS. Cette difficulté en matière de recrutement d'enseignants de FOS non seulement aux FUF de l'université de Hué mais aussi dans presque toutes les FUF au Vietnam est largement décrite par C. Galian (2004)²⁷, conseiller pédagogique, AUF, Hanoi :

Le professeur idéal n'existe pas, surtout au Vietnam. Il est entendu qu'un bon candidat devrait à la fois avoir des connaissances scientifiques dans le domaine, et également des compétences en FLE. Mais ce double profil se rencontre rarement, et reste le choix entre deux possibilités. (ibid. : 76)

La constitution d'un corps enseignant de FOS pour les disciplines scientifiques passe obligatoirement par la deuxième solution, même si elle pose de considérables problèmes de formation. Le plus souvent, il n'y a pas le choix : en termes de ressources humaines, les enseignants de français général sont les seuls disponibles. (ibid. : 76-77)

I.3.3. Contenu d'enseignement du français aux FUF de Hué

- A propos de l'enseignement du français général (FG)

Depuis deux ans, les FUF de l'Université sont situées dans la phase de transition en matière de méthodologie d'enseignement et de modèle d'évaluation. Les nouveaux manuels *Studio* remplacent progressivement les manuels *Le Nouvel Espaces*. Pour le moment, les *Nouvel Espaces 2* et *3* sont encore utilisés en quatrième année et cinquième année (pour la FUF de médecine). Dans deux ans, ces méthodes ne seront plus en usage. La collection pédagogique *Studio* comporte 3 manuels: *Studio 100 niveau 1*, *Studio 100 niveau 2* et *Studio +*. *Studio niveau 1* et une petite première partie de *Studio niveau 2* s'adressent aux étudiants de première année, *Studio niveau 2* est destiné essentiellement aux étudiants de deuxième année. A l'issue des deux premières années, les étudiants finissent *Studio niveau 2* permettant d'atteindre le niveau A2 (niveau de l'utilisateur intermédiaire ou de survie) du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2000) Ils utilisent

²⁷ GALIAN, C., 2004, « Disciplines et FOS », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004: Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp.75- 80.

Studio + depuis la troisième année. Le niveau ciblé par Studio + est le niveau B1 (niveau de l'utilisateur indépendant – Niveau seuil) selon le CECR²⁸

- À propos de l'enseignement du FOS

Les étudiants des FUF commencent à apprendre le FOS dès le deuxième semestre de la deuxième année avec un cours commun d'introduction au FOS destiné aux deux filières. Pour la filière de tourisme, on a élaboré des manuels de FOS pour les troisième et quatrième années tandis qu'aucun manuel de FOS n'a encore été élaboré pour la filière de médecine. L'enseignante chargée du cours de FOS à la filière de santé doit ainsi chercher par elle-même des documents pédagogiques.

1.3.4. Volume d'enseignement du français aux FUF de Hué

- Répartition du volume d'enseignement du français dans la FUF de tourisme

Unité: heure

| | Cursus de 4 ans | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | Total |
|--------------------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|------------|
| 1^{er} semestre | FG | 150 | 120 | 30 | 15 | |
| | Convers. natif | | 15 | | | |
| | FOS | | | 30 | 30 | |
| | MIP | | | | 15 | |
| 2^e semestre | FG | 120 | 60 | 30 | | |
| | Convers.natif | 15 | 15 | | | |
| | FOS | | 30 | 30 | | |
| | Total/an | 285 | 240 | 120 | 60 | 705 |

Fig.1

- Répartition du volume d'enseignement du français dans la FUF de médecine

Unité: heure

²⁸ Pour avoir plus d'informations sur les niveaux communs de référence, voir Conseil de l'Europe, 2000, chapitre 3 : « Niveaux communs de référence », pp.23-39, disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.

| | Cursus de 4 ans | 1^{re} année | 2^e année | 3^e année | 4^e année | 5^e année | Total |
|--------------------------------|------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------|
| 1^{er} semestre | FG | 150 | 120 | 30 | 30 | 15 | |
| | Convers. natif | | 15 | | | | |
| | FOS | | | 30 | 30 | 30 | |
| | MIP | | | | | 15 | |
| 2^e semestre | FG | 120 | 60 | 30 | 30 | | |
| | Convers.natif | 15 | 15 | | | | |
| | FOS | | 30 | 30 | 30 | | |
| | Total/an | 285 | 210 | 120 | 120 | 60 | 795 |

Fig.2

L'enseignement de FOS à la FUF de tourisme occupe juste 17% du volume horaire total de l'enseignement du français (120/705 heures) et celui à la FUF de médecine à peu près 23% (180/795 heures). Au regard de la répartition du volume horaire d'enseignement de FOS par rapport au total de celui d'enseignement du français aux FUF, on remarque que l'enseignement de FOS joue une place modeste dans le cursus général de l'enseignement du français aux FUF en faveur de l'intensification de l'enseignement du français général. Les concepteurs des cursus sont ainsi véritablement conscients de l'importance de la compétence en français général qui nous semble faciliter le transfert du français général au français de spécialité ou assurer le continuum entre ces « deux types du français ».

II. Observations des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans les manuels de français en usage aux FUF de Hué

II.1. Méthodologie des observations des manuels

II.1.1. Objets d'observation

Puisqu'il existe une continuité et un étroit lien indissociable entre le français général et le français sur objectif spécifique (FOS), notre observation s'est étendue sur deux catégories de manuels utilisés à la filière de tourisme et celle de médecine: les manuels de français général destinés aux deux filières d'une part (Studio 100 niveau 1, Studio 100 niveau 2, Studio +, Le Nouvel Espace 2 et 3), et le manuel de FOS en usage commun pour la deuxième année des FUF et ceux de FOS destinés exclusivement à chaque filière d'autre part. Dans chaque manuel nous avons examiné presque tous les documents donnés à lire aux apprenants ainsi que la démarche pédagogique proposée qui les accompagne.

Dans le cadre limité de l'ouvrage de thèse, nous ne présenterons que des observations portées sur quelques genres de textes et le processus de lecture proposé à chacun d'entre eux et qui peuvent cependant révéler la démarche pédagogique commune de l'enseignement de la lecture dans ces manuels de français général en usage aux FUF de Hué. Par ailleurs, la plupart des textes présentés dans cet ouvrage comportent une argumentation ou une explication assez importante. Quant aux manuels de FOS, nous n'y présenterons que les observations des manuels destinés aux différentes années de la FUF de tourisme. Actuellement, sauf le manuel de FOS commun pour la deuxième année, les étudiants de FUF de médecine ne disposent pas de manuels de FOS élaborés spécifiquement pour leur propre domaine scientifique²⁹ par l'AUF au Vietnam.

II.1.2. Pistes d'observation

L'observation de chaque manuel a été faite en deux étapes: l'observation globale et l'observation détaillée. La première a été centrée sur les objectifs d'apprentissage généraux, sur sa structure ainsi que sur les approches pédagogiques générales retenues dans ce manuel, c'est-à-dire celles appliquées non seulement à la compétence de compréhension écrite mais aussi à d'autres compétences de communication. La seconde a été centrée particulièrement sur le contenu d'enseignement de la lecture, sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture en français général ou en FOS, et surtout sur la place accordée au développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle dans le parcours pédagogique.

II.2. Observations des manuels de français général (FG)

II.2.1. Studio 100 niveau 1 (cf. annexe, deuxième partie, chap.4, Studio 100 niveau 1)

II.2.1.1. Observation globale de Studio 100 niveau 1

Studio 100 comporte deux tomes intitulés Studio 100 niveau 1 et Studio 100 niveau 2. Studio 100 niveau 1 est adressé aux étudiants de première année et Studio 100 niveau 2 aux étudiants de deuxième année. Ces deux manuels ont la même composition. En effet, chacun se compose de trois volumes complémentaires: un livre de l'élève, un guide pédagogique et un cahier d'exercices. Selon l'esprit des concepteurs de ces manuels, le guide pédagogique joue un rôle capital correspondant bien à son titre car celui-ci propose des stratégies et techniques de lecture qui ne sont pas montrées dans le livre de l'élève ainsi que la démarche pédagogique pour chaque texte à lire. Ainsi, afin de valider nos observations, nous avons dû toujours confronter le texte à enseigner dans le livre de l'élève et la fiche

²⁹ A partir de l'année 2006-2007, un manuel de FOS de médecine est mis à la disposition des étudiants et des enseignants de FOS de la FUF de médecine. (cf. annexe, deuxième partie, chap. 4, doc. FOS Médecine)

pédagogique correspondante dans le guide pédagogique. Quant au cahier d'exercices, il donne des activités d'entraînement supplémentaires comme des devoirs à la maison.

II.2.1.1.1. Objectifs de Studio 100 niveau 1

Le Studio 100 niveau 1, conçu pour 100 heures de travail, a pour objectif de permettre d'acquérir un niveau de communication minimal en français équivalent au niveau A1 selon le Cadre européen commun de référence de langue (CECR). En effet, à l'issue du Studio 100 niveau 1 les étudiants sont capables de réaliser des tâches communicatives simples en français dans des situations de la vie quotidienne.

II.2.1.1.2. Structure de Studio 100 niveau 1

Le programme de cette méthode est divisé en 16 séquences comme unités d'enseignement permettant d'acquérir des savoir-faire linguistiques. Chaque savoir-faire comprend des outils linguistiques nécessaires à une tâche communicative. Les séquences sont regroupées en 4 parcours qui constituent des compétences communicatives globales.

II.2.1.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale de Studio 100 niveau 1

- Activités sur tâches

Studio 100 niveau 1 est construit sur le principe de tâches à accomplir. Ces tâches concernant quatre compétences de communication sont proches des activités langagières réelles dans la vie quotidienne. À cet effet, les apprenants sont exposés à de multiples genres de discours divers correspondant à des situations de communications variées.

- Activités croisées

Les activités du manuel mettent en jeu alternativement différentes compétences en passant de l'oral à l'écrit, de la compréhension à la production ou l'inverse.

- Richesse d'information socio-culturelle

On a privilégié l'aspect interculturel dans la découverte de la dimension socio-culturelle de la langue française en fournissant beaucoup de documents d'information sur la vie socio-culturelle de la France.

II.2.1.2. Observation détaillée de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans Studio 100 niveau 1

II.2.1.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture du manuel

Nous présentons un tableau récapitulatif de genres de textes à lire et aussi de points de grammaire de texte à enseigner dans chaque séquence du manuel.

| Séquence | Thème de la séquence | Genres de textes à lire | Grammaire de texte |
|----------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| 1 | Contacts | aucun | aucune |
| 2 | Informations | menu de restaurant | aucune |
| 3 | Reprise, anticipation | affiche de film | aucune |
| 4 | Ici et là (vacances) | panneaux d'interdiction, fiche de curriculum vitae, note de restaurant, dépliant pour un hôtel, publicité de voyages, carte de visite, billet de train, | aucune |
| 5 | Qualité | aucun | aucune |
| 6 | Opinions | carte postale | aucune |
| 7 | Reprise, anticipation | poème | aucune |
| 8 | Arguments | critique de film simple | donner des arguments |
| 9 | Tranches de vie (événements passés) | aucun | aucune |
| 10 | Événements | textes biographiques, faits divers | aucune |
| 11 | Anticipation | liste des courses, titres de journaux | aucune |
| 12 | Récits | texte descriptif de chanson, texte historique | aucune |
| 13 | Demandes | publicité voyages, plan de l'aéroport, programme de train, recette de cuisine, horaires de consultation médicale, horaires de visite, horaires de films d'un cinéma, lettres de demande, | composition d'une lettre de demande |

| | | | |
|----|-----------------------|---|--------|
| | | guide touristique | |
| 14 | Consignes | carte téléphonique prépayée divers types d'avertissement et de recommandations | aucune |
| 15 | Anticipation, reprise | carte postale, lettres de demande, fiche de CV, publicités, mode de vie | aucune |
| 16 | Propositions | test socio-culturel, texte d'information culturelle | aucune |

Fig.3

Au regard du tableau synthétique du contenu d'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1, il est évident que les apprenants débutants ont bien des occasions de prendre connaissance de genres de textes aussi variés que nécessaires à la communication quotidienne en France. En effet, si les apprenants débutants maîtrisent assez bien divers types de publicités ainsi que différents types de renseignements touristiques en français, ils pourront communiquer en français lors des visites en France. D'ailleurs, il n'est pas sûr que les apprenants au niveau moyen de français qui ne connaissent pas ces genres de textes puissent les comprendre plus rapidement que ces débutants. L'approche discursive retenue dans cette méthode permettrait d'identifier facilement les documents authentiques à l'écrit, de reconnaître sans peine leur organisation ainsi que leur fonction communicative. Les étrangers, même au niveau élémentaire de français, pourraient donc savoir comment trouver les informations pertinentes aisément. Cette méthodologie de l'enseignement de la lecture se dirige alors dans la perspective écologique. (cf. supra chapitre 3, II.3.1, pp. 166-168)

Au niveau de la grammaire de texte, une bonne séquence (séquence 8) est réservée à l'argumentation élémentaire, ce qui est un point très nouveau en comparaison des manuels élaborés ces dernières décennies. Pourtant, la grammaire de texte est très limitée. Évidemment, la grammaire traditionnelle morpho-syntaxique est extrêmement importante pour les débutants comme un principal objectif d'apprentissage à ce niveau. Cependant, le contact dit *précoce* des documents authentiques ou semi-authentiques simples mais très utiles aux tâches communicatives sensibiliserait aussi les apprenants à la nécessité des connaissances textuelles pour la lecture-compréhension.

II.2.1.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture de Studio 100

niveau 1

Nous allons présenter la démarche de l'enseignement de la lecture de quelques textes en vue de représenter les principaux traits de la démarche pédagogique commune appliquée pour enseigner la lecture dans ce manuel.

II.2.1.2.2.1. Documents de la séquence 4 (cf. annexe Studio niveau 1)

- **Compétence(s) de communication concernée(s)**: compréhensions orale et écrite
- **Objectifs**: comprendre des documents écrits de la vie quotidienne et comprendre à l'oral des informations d'une manière globale puis sélective (d'après le guide pédagogique, p.51, cf. annexe deuxième partie, chap.4, Studio niveau 1).
- **Genres de textes à lire**: une plaque sur un musée, une note de restaurant, un dépliant pour un hôtel, des enveloppes de lettres, une publicité voyages, une liste de courses, une carte de visite.
- **Consigne dans le livre de l'élève**: "*Écoutez les conversations et identifiez le document correspondant puis essayez de reconstituer les parties masquées*"
- **Démarche pédagogique proposée** (dans la fiche express du guide pédagogique, p.51):
 - + faire découvrir les documents écrits et les identifier
 - + faire écouter et identifier le document correspondant et identifier les informations masquées

➤ **Remarques:**

Les activités de lecture et d'écoute sont croisées, cela montre la complémentarité entre les différentes compétences de communication dans la vie quotidienne. Cependant, la consigne indiquée signale la priorité d'attention et de temps accordée à la pratique de la compréhension orale. La découverte des documents écrits semble constituer une phase préparatoire à l'écoute-compréhension, cette phase peut se faire donc rapidement. D'ailleurs, on présente dans une séance trop de types de documents différents. Les apprenants risquent de ne pas avoir assez de temps pour découvrir l'organisation textuelle et le contenu spécifiques des documents à lire. En fait, ceux-ci ne sont pas tous structurés de la même façon que des documents de mêmes genres écrits en vietnamien. Par exemple, la structure du billet de train français est très différente de celle d'un billet de train vietnamien. D'ailleurs, le contenu de quelques documents français tels que la note du restaurant, le billet de train est aussi différent de ceux vietnamiens. Le plat du jour, ce terme n'est pas courant et n'est guère inséré dans une note de restaurant vietnamien. Le billet de train vietnamien ne fournit pas de mêmes informations sur la place du passager ni l'heure d'arrivée.

II.2.1.2.2.2. Documents de la séquence 8 (Chef d'œuvre ou navet?) (cf. annexe, deuxième partie, chap.4, Studio niveau 1)

- **Compétence(s) de communication concernée(s)**: compréhensions orale et écrite, expression orale

- **Objectifs:** identifier des opinions à l'écrit et à l'oral, identifier les façons de nuancer une opinion (d'après le guide pédagogique, p.84, cf. annexe chap. 4, Studio niveau 1).

- **Genre de texte à lire:** brèves critiques de films

- **Consigne dans le livre de l'élève:** "*Écoutez et dites quel enregistrement correspond à l'opinion exprimée dans chaque texte*"

- **Démarche pédagogique proposée** (dans la fiche express du guide pédagogique, p.84):

+ Faire lire les critiques de films et demander d'identifier le genre de film (action, humour, comédie...) en s'appuyant sur ce que savent les élèves.

+ Demander ensuite aux élèves de dire si la critique est positive, moyenne ou négative

+ Faire écouter 4 documents sonores composés chacun de trois enregistrements différents sur le film concerné.

+ Prolonger l'activité d'écoute en demandant aux élèves de donner leur avis sur un film.

- **Analyse textuelle**

Le document est composé de 4 critiques de films. On ne présente pas l'origine du document. Cependant, en nous appuyant sur la présentation du document, nous pouvons identifier son origine. En fait, il devrait faire partie d'une rubrique de journal qui consiste à donner des conseils aux lecteurs dans le choix de films à voir avec de petits résumés critiques de films. Les textes ayant cette fonction contiennent une certaine argumentation. Ainsi, ils se placent dans la séquence "Arguments" du manuel. Nous essayons maintenant d'observer l'organisation et la dimension sémantique de deux d'entre eux dans le but de savoir si la démarche pédagogique proposée aide efficacement les apprenants à déterminer l'opinion de l'auteur dans chaque critique de film et si on a bien exploité ce document pédagogiquement pour enseigner la structure argumentative des textes de ce genre.

Texte 1 :

L'homme de Sao Paulo

Un film haletant où Serge,
le héros, nous entraîne à toute
allure dans une série d'aventures
dignes de James Bond.
Cardiaques, s'abstenir.

Le texte représente l'évaluation de l'auteur sur le film donné seulement en deux courtes phrases. Cependant sa structure est fort argumentative. La première consiste à donner des arguments pour qualifier le film. La seconde tient le rôle de la conclusion. En effet, les termes ou expressions qui caractérisent le film sont des arguments très positifs comme *haletant*, *à toute allure*, *série d'aventures dignes de James Bond*. Ces indices évaluatifs sont de diverses natures : adjectif, locution, groupe

nominal, nom propre. Ils montrent nettement l'orientation argumentative de l'auteur et amènent à une conclusion publicitaire: *cardiaques, s'abstenir*. Il s'agit ici d'un énoncé qui contient un sens implicite: une opinion totalement positive. Le texte constitue alors une séquence argumentative simple.

On peut représenter l'argumentation du texte selon le schéma suivant :

Données -----Inférence -----> Conclusion

haletant, à toute allure, séries d'aventures dignes de James Bond *Cardiaques, s'abstenir*

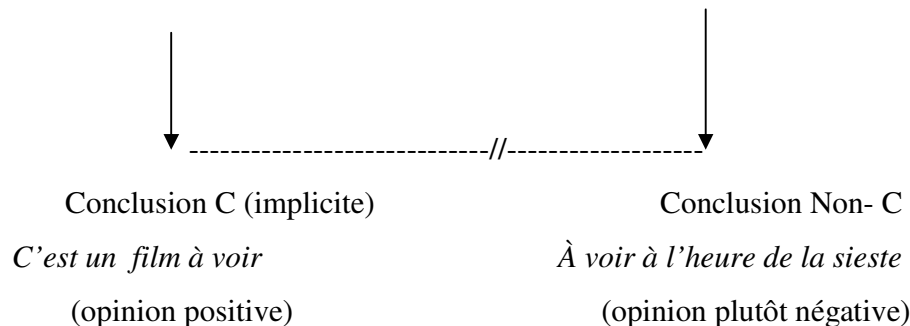
Texte 2 : **Le héros est fatigué**

Les 5 premières minutes sont très drôles, mais, malheureusement ça ne dure pas car le héros ne se fatigue pas. À voir à l'heure de la sieste.

Comme le premier texte, celui-ci est aussi composé de deux phrases et sa structure sémantique n'est pas simple. Cela est indiqué par deux connecteurs argumentatifs *mais* et *car*. L'adverbe axiologique *malheureusement* renforce l'opposition marquée par *mais*. En fait, la première phrase dénote une double argumentation pour le positif et le négatif; l'une est supposée partagée par les lecteurs potentiels et l'autre est faite par l'auteur. Quant à la seconde phrase, elle est considérée comme la conclusion ironique de l'auteur qui évoque implicitement une opinion défavorable sur le film (opinion plutôt négative).

L'argumentation dans ce texte est alors représentée comme suit:

| | | |
|--|-------------|---------------------------|
| Argumentation possible des lecteurs | MAIS | Argumentation de l'auteur |
| <i>Les 5 premières minutes sont très drôles.</i> | < | <i>ça ne dure pas.</i> |



➤ **Remarques:**

Le document est un bon choix pour enseigner les textes à caractère argumentatif. Les textes sont très courts mais fortement argumentatifs. L'enseignant pourrait alors en profiter pour sensibiliser les apprenants à l'argumentation dans le cadre textuel. On pourrait leur signaler plusieurs autres approches pour comprendre le texte au lieu de se borner au décodage lexical, lecture *mot à mot*. D'ailleurs, comme les étudiants des FUF sont des adultes, ils seront très motivés par l'étude de l'argumentation dans la langue. Néanmoins, l'objectif fixé vise en même temps trois compétences. Certes, les activités croisées largement impliquées dans ce manuel respectent la perspective écologique dans l'enseignement des langues mais les contextes où s'opèrent celles-ci semblent artificielles. De plus, ce triple objectif ne favorise pas l'exploitation exhaustive de ce document écrit en faveur du développement de la compétence discursive (compétence cognitivo-textuelle). En effet, la consigne encourage les étudiants plutôt à accomplir la tâche de compréhension orale comme l'objectif principal de la séance de langue.

La fiche express n'indique pas une démarche pédagogique détaillée. En fait, elle ne suggère pas à l'enseignant les manières précises de déterminer l'opinion de l'auteur et de découvrir les textes. En revanche, il est à noter qu'un processus de lecture n'est pas proposé au préalable dans le livre de l'élève, ce qui favorise la curiosité et l'autonomie dans la découverte du texte chez les apprenants. Il s'agit là d'un point très nouveau par rapport aux manuels précédents mis en usage au Vietnam tels que *Nouveau Sans Frontières*, *Le Nouvel Espaces*, *Café Crème* etc.

II.2.1.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1

La démarche pédagogique de cette méthode, visant souvent un double ou triple objectif, privilégie visiblement les compétences orales (compréhension orale et expression orale). La lecture n'est qu'un objectif secondaire. Par conséquent, la démarche pédagogique pour enseigner la lecture n'est pas souvent précisément élaborée. Les stratégies de lecture ne sont pas indiquées de manière détaillée en fonction des genres de textes. Il est vrai que la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1 donne des occasions de découvrir librement les genres de textes quotidiens. Mais la compétence discursive (compétence cognitivo-textuelle) pour la lecture-compréhension n'est pas encore considérée comme un centre d'intérêt pour les enseignants, ce qui est un manque regrettable. Car, si les apprenants se rendaient conscients de l'importance des connaissances discursives dès le début d'apprentissage de la lecture, ils pourraient mieux développer leur compétence discursive.

II.2.2. Studio 100 niveau 2 (cf. annexe, deuxième partie, chap. 4, Studio 100 niveau 2)

II.2.2.1. Observation globale de Studio 100 niveau 2

II.2.2.1.1 Objectifs du manuel

Studio 100 niveau 2, tout en poursuivant les objectifs déjà présentés dans Studio 100 niveau 1, propose un travail qui conduit progressivement les apprenants vers la maîtrise de différents genres de discours³⁰. Ainsi, les activités proposées dans ce manuel donnent aux apprenants les possibilités d'utiliser leurs acquis antérieurs, de les structurer et les approfondir pour mieux comprendre et produire, à l'oral et l'écrit, différentes formes de discours en vue d'accomplir des tâches communicatives en français dans la vie quotidienne et la vie professionnelle. Studio 100 niveau 2 peut effectivement permettre d'atteindre le niveau de langue équivalent au niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).

II.2.2.1.2. Structure du manuel

Comme dans Studio 100 niveau 1, les contenus de Studio 100 niveau 2 sont structurés en 16 séquences regroupées en 4 parcours qui assurent la progression autour des objectifs de communication bien déterminés au début de chaque séquence. Cette progression est en même temps visiblement caractérisée par les parties Reprise/ Anticipation qui permettent aux apprenants de mobiliser des connaissances déjà acquises et à découvrir d'autres connaissances nécessaires à la pratique de la communication en français.

II.2.2.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale du manuel

Comme Studio 100 niveau 1, Studio 100 niveau 2 est centré sur

- une approche discursive avec une grande diversité de genres de discours de la vie quotidienne
- une approche interculturelle de la France à travers des thèmes variés permettant des échanges entre la culture des apprenants et celle des Français
- des activités croisées: les associations de l'oral et de l'écrit sont basées sur des supports sonores et écrits
- une approche actionnelle: les activités d'apprentissage sont étroitement liées à des tâches communicatives à accomplir
- des reprises systématiques des acquis antérieurs et des anticipations des savoir-faire à venir.

³⁰ Dans le présent manuel, on utilise le terme « genre de discours »; nous reprenons ici ce terme sans aucune allusion à la distinction entre le « genre de texte et le « genre de discours ».

Par contre, on trouve quelques différences méthodologiques dans Studio 100 niveau 2 par rapport à Studio 100 niveau 1:

- une augmentation du recours à des supports écrits
- un recours plus systématique aux activités croisées
- une introduction progressive des outils linguistiques permettant la production d'un discours à l'oral et à l'écrit

II.2.2.2. Observation détaillée de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans Studio 100 niveau 2

II.2.2.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture de Studio 100 niveau 2

Nous présentons un tableau récapitulatif de genres de textes à lire et de points de grammaire de texte à enseigner dans chaque séquence du manuel.

| Séquence | Thème de la séquence | Genres de textes à lire | Grammaire de texte |
|----------|-----------------------|--|------------------------------------|
| 1 | Paroles | Aucun | Aucun |
| 2 | Textes et paroles | recette de cuisine, petites annonces, lettre de proposition, note d'instructions | schéma d'une lettre de proposition |
| 3 | Reprise, anticipation | Aucun | aucun |
| 4 | Documents | texte biographique, publicité voyages, sondage, synthèse d'un sondage, petite annonce d'offre d'emploi, curriculum vitae, poèmes | schéma d'une lettre de refus |
| 5 | Relativité | Aucun | aucun |
| 6 | Chronologie | article de portrait d'un personnage, faits divers | indicateurs de chronologie |
| 7 | Reprise, anticipation | mode d'emploi | aucun |

| | | | |
|----|-----------------------|--|--|
| 8 | Futur | extraits littéraires | aucun |
| 9 | Causes et effets | textes explicatifs de faits divers, | articulateurs logiques (au niveau de la phrase): parce que, à cause, grâce à... |
| 10 | Aves des si... | panneaux d'interdiction, panneaux d'instructions, notice de truc, notice de démarches administratives (naturalisation) | hypothèses implicites |
| 11 | Anticipation, reprise | présentation de personnages de bande dessinée, bande dessinée | aucun |
| 12 | Hypothèses | courrier électronique entre amis, annonce de promotion, genres littéraires | indices textuels (titre, contexte, réseaux lexicaux, formules canoniques) pour identifier les genres littéraires |
| 13 | Sentiments | petites annonces, critiques de films | aucun |
| 14 | Arguments | texte d'information statistique, texte d'opinion personnelle | connecteurs d'opposition: malgré, et pourtant, cependant, même si, par contre, en revanche... |
| 15 | Anticipation | texte informatif (informations sur l'argot) | gérondif: expression de la cause et de la condition |
| 16 | Discours | texte de définition d'une notion (amitié), genres littéraires | résumé littéraire |

Fig.4

Studio 100 niveau 2 présente une trentaine de genres de textes quotidiens et professionnels sans compter des genres littéraires. D'énormes efforts ont été déployés par les concepteurs afin de donner aux apprenants les chances de connaître le mieux possible la variété infinie de modèles de textes qu'ils pourront rencontrer dans la vie quotidienne et la vie professionnelle. Chaque genre de texte enseigné concerne un contexte de communication spécifique et permet de réaliser une tâche communicative relative à une activité dans un domaine de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle. En général, les textes dans cette méthode sont plus longs et structurés de manière moins simple que ceux enseignés dans Studio 100 niveau 1, ce qui démontre une progression ainsi qu'une plus nette exigence des capacités discursives pour maîtriser les textes divers. Par ailleurs, dans Studio 100 niveau 2, nous remarquons une assez large place accordée à l'introduction de connaissances de grammaire de texte. Cependant, les points de grammaire de texte ici présentés se limitent souvent à l'intérieur d'une phrase complexe de la grammaire traditionnelle. En fait, ils n'abordent pas encore les relations tant implicites qu'explicites d'opposition et de cause/conséquence entre les unités textuelles plus grandes que les phrases comme les macro-propositions (portions), les paragraphes. De toute façon, ces points grammaticaux aident plus ou moins les apprenants de niveau élémentaire à prendre conscience des relations interpropositionnelles et interphrastiques indispensables pour comprendre l'argumentation et l'explication dans des textes quotidiens. Ce qui est aussi remarquable en matière de linguistique textuelle dans ce manuel, on présente des indices textuels permettant d'identifier des genres littéraires. L'intégration des extraits littéraires dans l'enseignement du français à ce niveau nous semble un véritable enjeu car la littérature n'est évidemment pas un centre d'intérêt immédiat des étudiants des FUF. Pourtant, cela manifeste une priorité accordée à l'approche discursive et l'approche culturelle par les concepteurs du manuel.

II.2.2.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du Studio 100

niveau 2

Nous allons présenter la démarche de l'enseignement de la lecture de quelques textes à titre d'exemples en vue d'évoquer les principaux traits de la démarche pédagogique commune appliquée dans ce manuel pour enseigner la lecture.

II.2.2.2.2.1. Documents de la séquence 9 (Tout s'explique!) (cf. annexe, chap.4, Studio niveau 2)

- **Compétence(s) de communication concernée(s)**: compréhension orale, compréhension écrite et expression orale.

- **Objectifs pédagogiques:** repérer les différentes formulations de la cause et de la conséquence. Pratiquer ces formulations en incitant les élèves à faire des hypothèses sur l'explication d'un phénomène (Guide pédagogique, p.88, cf. annexe Studio niveau 2).

- **Titres des documents :**

+ *Pourquoi, dans les pays arabes, verse-t-on le thé de très haut au-dessus du verre?*

(Document 1)

+ *Pourquoi Azerty et Qwerty et non ABC?* (Document 2)

- **Genres de textes à lire:** textes de vulgarisation

- **Consigne dans le livre de l'élève:** *“Écoutez et dites si les explications données sont bonnes ou mauvaises.”*

- **Démarche pédagogique proposée** (Guide pédagogique, p.88):

+ Durée proposée: 25-30 mn

+ Faire écouter le premier enregistrement, demander aux élèves de repérer le phénomène évoqué et de dire quelle est l'explication qui leur semble juste.

+ Faire lire le premier texte et formuler l'explication: "On verse le thé de très haut parce qu'il est plus digeste de cette manière".

+ Procéder de la même manière pour le deuxième enregistrement et le texte sur les claviers Azerty et Qwerty.

+ Suggestions: sensibiliser à l'occasion de ce travail les élèves à la structure du texte et en particulier aux articulateurs logiques.

- **Analyse textuelle**

Nous n'allons présenter que l'analyse textuelle du premier texte. Notre analyse repose sur les objectifs et les suggestions pédagogiques indiqués dans le guide pédagogique. Nous observons la structure du texte et dégageons les formulations et les articulateurs de l'explication dans ce texte.

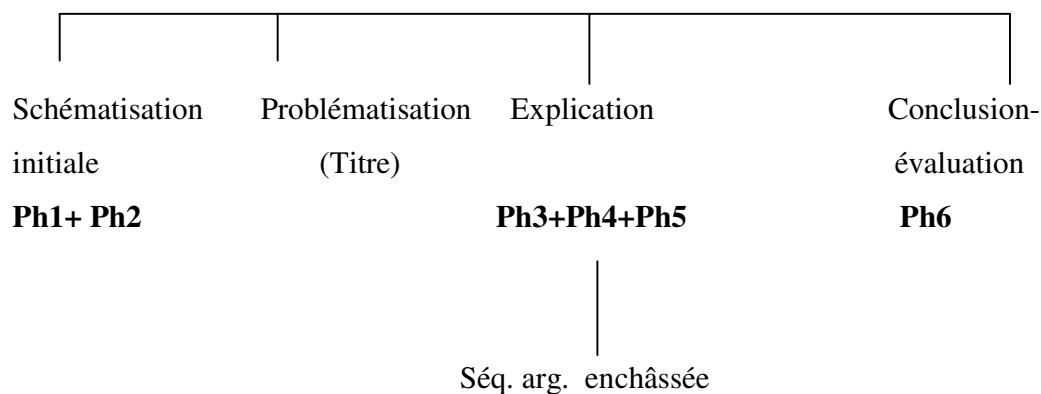
Pourquoi, dans les pays arabes, verse-t-on le thé de très haut au-dessus du verre ?

(Ph1) Nous avons tous admiré, si ce n'est été tentés de reproduire, le beau geste du service du thé dans les pays arabes : d'abord très près du verre, la théière est montée en hauteur avant d'être redescendue jusqu'au verre quand celui-ci est plein. (Ph2) Et tout cela, sans qu'aucune goutte ne soit renversée ! (Ph3) Si elle impressionne les voyageurs (P1), ce n'est cependant pas le but premier de cette tradition (P2), qui est plutôt une affaire de physique (P3). (Ph4) La solubilité d'un gaz dans un liquide diminue en fonction de la température : l'oxygène dissous dans l'eau forme de grosses bulles qui s'échappent du liquide lorsque l'eau bout pour la préparation du thé. (Ph5) Et c'est parce que

l'eau, débarrassée de son air, est moins digeste, que les Arabes versent le thé si haut au-dessus du verre. **(Ph6)** Pendant sa chute dans le verre, le thé se réoxygène devenant ainsi plus digeste !

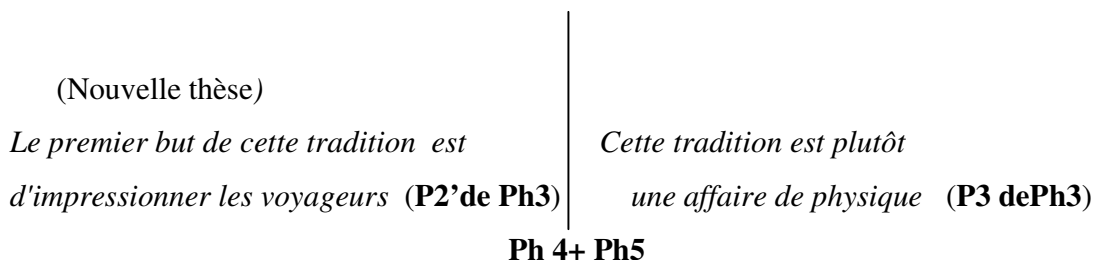
+ *Structuration du texte*: Le texte constitue une séquence explicative dominante qui englobe une séquence argumentative enchâssée. En fait, les deux premières phrases ayant pour fonction de présenter sommairement le service du thé à l'arabe constituent la phase d'introduction de la séquence explicative. Les trois phrases qui suivent (Ph3+Ph4+Ph5) constituent la phase d'explication et elles ont aussi pour fonction de mettre l'accent sur la seconde explication en P3 de Ph3 (*une affaire de physique*) en dévalorisant la première explication supposée partagée par les lecteurs potentiels (thèse antérieure) *Le premier but de cette tradition est d'impressionner les voyageurs* (P2' de Ph3). Les Ph4 et Ph5 justifient la seconde explication (nouvelle thèse). Cette portion constitue alors une séquence argumentative avec le connecteur *cependant*. La dernière phrase constitue la phase de conclusion-évaluation de la séquence explicative du texte.

Soit le schéma de la structuration du texte explicatif:



La séquence argumentative enchâssée peut se représenter selon un schéma suivant:

Thèse antérieure --- (Cependant) ----- **Données**-----> **Conclusion**



+ *Connecteurs logiques* : cependant, parce que, ainsi, plutôt (opérateur argumentatif)

➤ **Remarques:**

Bien que le triple objectif de la séance propose des activités croisées, la consigne et la démarche pédagogique proposée orientent nettement vers la compréhension orale. Les documents écrits ne fonctionnent que comme support pédagogique déclencheur pour accomplir la tâche de comprendre des documents sonores. Il est conseillé d'observer les dimensions textuelles. Cependant, la courte durée de la séance proposée (25-30 mn) ne favorise pas du tout l'observation détaillée et la compréhension fine des textes à lire (contrainte temporelle). D'ailleurs, on ne fournit pas à l'enseignant suffisamment d'informations complémentaires sur les caractéristiques des dimensions textuelles du texte à lire pour que celui-ci puisse bien expliquer la structure compliquée des textes et les indicateurs argumentatifs. Dans ce cas, à notre avis, les activités croisées rendent compliquée la démarche pédagogique et ne favorisent pas l'approche discursive qui consiste à faire maîtriser des discours variés à l'oral et à l'écrit. Si on consacrait une bonne séance exclusivement à découvrir ces documents selon une démarche pédagogique plus précise et propre à l'enseignement de la lecture, les apprenants maîtriseraient bien ce genre de texte explicatif.

II.2.2.2.2. Documents de la séquence 14 (Télétravail) (cf. annexe, chap.4, Studio niveau 2)

- **Compétences de communication concernées:** compréhension écrite et expression orale.
- **Objectifs pédagogiques:** repérer des arguments dans une argumentation plus élaborée. Dégager une opinion à partir d'une argumentation. (Guide pédagogique 2, p.141), (cf. annexe, chap.4, Studio niveau 2)
- **Genre de texte à lire:** lettre d'opinion personnelle.
- **Consigne dans le livre de l'élève:** *“Lisez ces textes et trouvez leur thème, puis dégager l'opinion de l'auteur sur ce thème”*
- **Démarche pédagogique proposée:** (Guide pédagogique 2, p. 141)
 - + Durée : 25-35 mn
 - + Demander aux élèves de lire trois textes.
 - + Faire remplir les six rubriques du tableau. Le relevé des arguments donne lieu à une discussion en groupes.
 - + Demander ensuite aux élèves de dégager l'opinion de chacun des auteurs des textes oralement ou à l'écrit. (Le corrigé détaillé est donné dans le guide pédagogique)
 - + Suggestions: Cette activité illustre d'une certaine façon le passage de la phrase au discours. En effet, il s'agit de travailler sur un texte qui enchaîne les arguments contraires.
- **Analyse textuelle:**

Il y a trois petits textes exprimant des opinions personnelles sur le télétravail. L'analyse textuelle des deux premiers textes est représentée ci-dessous.

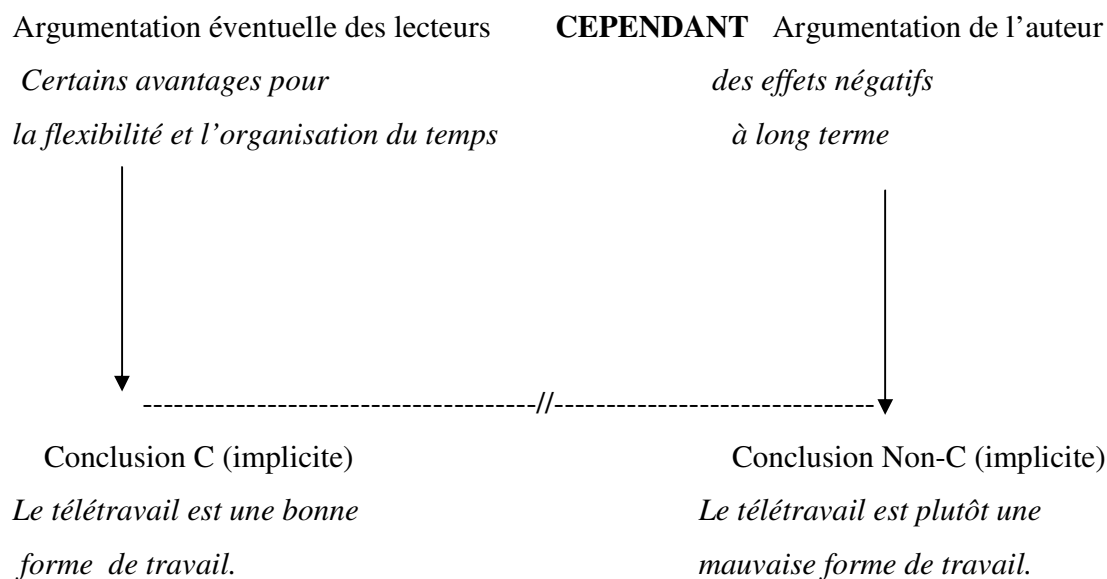
Texte 1

§1 (Ph1) Le télétravail, s'il présente certains avantages pour les personnes qui l'ont choisi, en ce qui concerne la flexibilité des horaires et l'organisation de son temps, a cependant des effets négatifs à long terme.

§2 (Ph1) Petit à petit, le télétravailleur s'isole, il se déconnecte du monde de l'entreprise, les relations qu'il entretenait avec ses collègues de travail se distendent et, d'une certaine manière, il s'exclut de la sphère sociale de l'entreprise. (Ph2) À tel point que certaines des personnes que nous avons interrogées en viennent à regretter les conversations devant la machine à café...

Le texte est composé de deux paragraphes. Le premier insiste sur l'attention particulière de l'auteur (son orientation argumentative) sur les effets négatifs du télétravail. Le second donne des justifications de son affirmation. Observons de plus près la structure du premier paragraphe. Celui-ci comprend une seule phrase mais contient une double argumentation implicite, l'une appartient aux lecteurs à qui l'auteur veut s'adresser, l'autre appartient à lui-même. Le connecteur *cependant* signale que ces deux argumentations s'opposent. L'argumentation de l'auteur amène à une conclusion implicite défavorable vis-à-vis du télétravail (opinion plutôt défavorable).

On peut représenter le mouvement argumentatif dans le premier paragraphe comme suit:



Si on découvre bien la structure et la configuration du premier paragraphe, l'analyse du second ne sera pas difficile. En effet, cette partie a pour fonction d'expliquer des effets négatifs comme arguments

en faveur de la conclusion de l'auteur. Les verbes axiologiques négatifs comme *isoler, se déconnecter, se distendre, s'exclure, regretter* donnés dans ce paragraphe explicitent des effets négatifs du télétravail. Cette partie constitue une macro-proposition explicative enchâssée dans la séquence argumentative dominante de l'ensemble du texte.

L'observation de la structure et de la configuration du texte permet de reconnaître facilement l'intention de communication de l'auteur, c'est-à-dire son opinion sur le thème en question et aussi de savoir dégager exactement l'information principale dans ce contexte du texte ainsi que de déterminer les fonctions pragmatiques différentes (visées illocutoires) des informations diverses fournies dans le texte.

Texte 2

(Ph1) Le télétravail est un phénomène qui va bouleverser le fonctionnement de certaines entreprises, c'est une liberté donnée aux personnes qui choisissent cette nouvelle forme de travail. **(Ph2)** En effet, il permet d'organiser son temps comme on le souhaite, de vivre à son propre rythme, de passer plus de temps avec ses enfants et de ne pas être soumis à la pression d'un chef.

Le deuxième texte est composé d'un seul paragraphe dont la première phrase donne le jugement favorable de l'auteur sur le télétravail avec le terme axiologique "liberté"- une valeur sociale. La première phrase pose alors la thèse à expliquer. La seconde phrase marquée par le connecteur *en effet* a pour fonction d'expliquer la notion de "liberté" mise en avant dans cette thèse. Les arguments dans la seconde phrase sont ainsi tous positifs. L'argumentation dans ce texte se dirige dans un sens unique. Ce texte est donc plutôt explicatif. L'explication dans ce cas est un moyen d'argumentation. L'observation de la structure et de la configuration de ce texte permet aussi de détecter l'opinion de l'auteur avec aisance et de déterminer facilement l'orientation argumentative des arguments donnés dans ce texte.

➤ Remarques

Dans cette séance, on vise l'enseignement de la lecture comme l'objectif principal. La démarche pédagogique ainsi que la consigne dans le livre de l'élève indique clairement les buts de la lecture comme des tâches communicatives. De plus, on suggère de porter une attention particulière dans cette séance sur le fonctionnement du texte plutôt que sur la structure de la phrase, ce qui est une innovation pédagogique. Mais les façons de lire efficacement et rapidement pour atteindre ces buts (stratégies de

lecture) ne sont pas indiquées aux apprenants. Autrement dit, la démarche proposée ne présente pas de manière satisfaisante les techniques de lecture et les stratégies de lecture spécifiquement profitables pour maîtriser le genre de texte à enseigner. L'explication des stratégies de lecture appropriées est vraiment plus importante que l'indication des buts à atteindre car ces derniers sont clairement indiqués par la consigne dans le livre de l'élève. Le support du manuel pour l'enseignement de la lecture y est donc très limité. Les analyses textuelles présentées plus haut démontrent les avantages des approches discursives qui mettent l'accent sur les dimensions structurelle et pragmatique (sémantique) pour comprendre les textes à dominante argumentative.

II.2.2.2.3 Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 2

Studio 100 niveau 2 propose toujours les activités croisées en combinant différentes compétences de communication en vue d'insister davantage sur la complémentarité et l'association des compétences communicatives différentes dans la réalisation des tâches de la vie quotidienne. Par contre, cette approche discursive entrave l'étude approfondie des genres de textes, et par la suite, limite la compréhension fine des documents écrits. On propose bien souvent des finalités des activités de lecture mais n'indique pas de stratégies de lecture pertinentes pour atteindre les buts fixés. Certes, les concepteurs du manuel veulent aider les enseignants qui utilisent ce manuel à renforcer ou renouveler leurs connaissances discursives en réservant quelques pages dans le guide pédagogique (Guide pédagogique 2: 133-135) au rappel sommaire des points théoriques fondamentaux de l'argumentation (cf. annexe chap.4, Studio niveau 2). Cela marque une attention particulière des concepteurs à l'approche discursive³¹ dans la lecture en général et l'appréhension de l'argumentation dans les textes en particulier. En outre, cela présuppose aussi que la formation continue sur la linguistique textuelle est une véritable exigence actuelle pour les enseignants pour répondre à cette nouvelle méthodologie. Mais les approches textuelles n'ont pas encore été présentées clairement dans chaque séance de lecture. Ainsi peut-on dire que cette démarche pédagogique pour enseigner la lecture de genres de textes ne permet pas aux apprenants de maîtriser les genres de textes appris ni de bien se sensibiliser aux apports des compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle dans l'appréhension du sens du texte à lire.

³¹Le terme « approche discursive » qui s'emploie dans ce manuel renvoie à la fois à la communication orale et à la communication écrite. Nous le reprenons ici sans vouloir le distinguer du terme « approche textuelle ».

En résumé, la démarche pédagogique générale de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 2 valorise beaucoup une approche discursive de la lecture bien que celle-ci ne soit pas profondément appliquée. Les approches cognitives telles que l'enseignement explicite de la lecture et l'approche empirique dans l'enseignement de la lecture ne sont pas mises en œuvre pour enseigner aux apprenants à prendre conscience et maîtriser les stratégies de lecture.

II.2.3. Studio + (cf. annexe deuxième partie, chap.4, Studio +)

Studio + s'inscrit dans la continuité des deux manuels Studio 100 niveau1 et niveau 2. Il propose un apprentissage qui recouvre entre 150 et 180 heures d'enseignement.

II.2.3.1. Observation globale de Studio +

II.2.3.1.1. Objectifs généraux de Studio +

Studio + permet d'amener les apprenants à la maîtrise du niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues. En ce qui concerne la compétence de lecture-compréhension, celui qui maîtrise le niveau B1 peut "*comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs etc.*" (CECR, 2000: 25).

II.2.3.1.2. Structure générale de Studio +

Studio + est constitué de 3 parcours. Chaque parcours est composé de 4 séquences. Chaque parcours permet de travailler sur quatre actes de discours: Raconter, Décrire, Expliquer et Argumenter. La première séquence de chaque parcours est centrée sur Raconter, la deuxième sur Décrire et Expliquer, la troisième sur Argumenter. La quatrième de chaque parcours permet de faire le point sur les savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels enseignés dans les séquences précédentes du parcours.

II.2.3.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale de Studio +

Studio + continue la *méthodologie actionnelle* que Studio 100 niveau 1 et 2 ont poursuivie en mettant l'accent sur les tâches à accomplir pour communiquer. L'approche discursive et l'approche socio-culturelle sont aussi privilégiées dans ce manuel. En effet, Studio + propose une grande diversité de documents sonores et écrits à découvrir et appréhender afin que les apprenants soient bien préparés à communiquer dans des situations réelles (cf. approche écologique, chap.3, II.3.1, pp.166-168). En

outre, ce manuel fournit plein d'informations sur la vie socio-culturelle et la vie politique de la France pour développer la compétence socio-culturelle des apprenants.

II.2.3.2. Observation détaillée de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans

Studio +

II.2.3.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture dans Studio +

Nous présentons un tableau récapitulatif des genres de textes à lire et des points de grammaire de texte à enseigner dans chaque séquence des parcours du manuel.

| Parcours | Séquence | Genres de textes à lire | Grammaire de texte |
|---------------------------------------|-----------------------------|---|--|
| 1 Vie personnelle et sociale | 1. Raconter | petit récit personnel, faits divers, texte d'information culturelle (la presse écrite). | aucune |
| | 2. Décrire/Expliquer | petits textes de description d'objets quotidiens de haute technologie, texte statistique avec graphique, message électronique. | marqueurs de chronologie, expressions de reformulation |
| | 3. Argumenter | textes d'opinion du courrier des lecteurs, texte d'explication culturelle, texte d'information culturelle (paysage politique en France), demande d'avis par mél, tract. | façons d'exprimer son opinion, enchaîner des arguments (organismes textuels), connecteurs d'opposition |

| | | | |
|---|---------------------------------|---|---|
| | 4. Pratique des discours | récit de voyage, extraits d'un rapport d'enquête, texte de vulgarisation, BD, biographie, textes littéraires. | indicateurs chronologiques |
| 2. Vie professionnelle et études | 5. Raconter | CV, récit d'une expérience au courrier des lecteurs, compte- rendu de réunion. | marqueurs de fréquence, connecteurs de cause et de conséquence |
| | 6. Décrire/ Expliquer | annonces immobilières, extrait d'un rapport d'enquête, texte de description d'une nouveauté technologique (le cartable électronique), graphique, schéma du système éducatif, calendrier des vacances scolaires. | pronoms démonstratifs |
| | 7. Argumenter | petite annonce d'offre d'emploi pour les cours particuliers, texte d'opinion, texte littéraire, document publicitaire d'un lieu de stage professionnel. | verbes et adverbes d'opinion, nuancer un argument, illustrer un argument |
| | 8. Pratique des discours | texte critique sur un fait d'actualité (l'euro, le téléphone portable), textes littéraires. | reprises lexicales, compréhension fine d'un texte (cerner l'intention de l'auteur, découvrir le sens caché) |

| | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| 3.Vie culturelle et loisirs | 9. Raconter | résumé de film, biographie, fiche biographique, texte littéraire, texte d'information culturelle (Les festivals). | indicateurs de temps |
| | 10. Décrire/ Expliquer | texte historique d'une marque de produit (Coca-cola), description d'itinéraire touristique. | apposition |
| | 11. Argumenter | texte d'opinion, entretien | reformuler un argument, introduire un contre-argument. |
| | 12. Pratique des discours | texte d'information culturelle, BD, texte littéraire. | aucune |

Fig.5

Le tableau synthétique du contenu de l'enseignement de la lecture dans Studio + permet de mettre en évidence la diversité fascinante des genres de textes engendrés au cours et au service de la communication professionnelle aussi bien que quotidienne. Nous y avons dénombré une vingtaine de genres diversifiés dans les contextes de communication variés et nécessaires qui font l'objet d'apprentissage de la lecture. Ces genres enseignés n'apparaissent pas qu'une fois tout au long du matériel pédagogique mais s'introduisent plusieurs fois dans différents parcours d'apprentissage. Les textes de même genre ne sont pas tout à fait pareils en matière de structure et de finalité communicative. Ainsi, les textes de description, les récits, les biographies et les textes d'opinion qui se trouvent dans les trois parcours se modifient plus ou moins en fonction du contexte de la communication. L'intégration des genres de textes aussi diversifiés favorisent donc le développement de la compétence discursive des apprenants. En effet, ces derniers peuvent bien se préparer à maîtriser la communication réelle dans l'environnement quotidien et professionnel de la langue cible.

En ce qui concerne la grammaire de texte, nous constatons que les connaissances de base sur la linguistique textuelle sont présentes dans presque toutes les séquences du manuel. Ces connaissances sont expliquées de manière succincte dans les rubriques de grammaire. Néanmoins, ces points de grammaire se présentent, pour la plupart, dans le cadre de la phrase graphique. Il s'agit là de la

grammaire de la phrase qu'est la grammaire traditionnelle. En fait, les phrases graphiques complexes regroupent, par des micro-liages sémantiques, différentes propositions énoncées ayant des fonctions communicatives différentes

II.2.3.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio +

Nous allons présenter la démarche de l'enseignement de la lecture de quelques textes dans ce manuel en vue de pouvoir représenter les principaux traits de la démarche pédagogique commune de l'enseignement de la lecture appliquée dans ce manuel. Nous voulons rappeler que Studio + est actuellement utilisé seulement par les étudiants de troisième année. Ils n'en étudient que le premier parcours en cette année universitaire 2005-2006. À partir de l'année prochaine (2006-2007) les deux derniers seront enseignés en quatrième année et cinquième année. C'est pour cette raison que les documents à lire représentés dans cette rubrique pour illustrer la démarche pédagogique commune de la lecture se trouveront dans les trois différents parcours.

II.2.3.2.2.1. Document de la séquence 4/ parcours 1 (Histoire d'@) (cf. annexe chap.4, Studio +)

- **Compétence de communication concernée:** compréhension écrite
- **Objectifs pédagogiques:** compréhension fine d'un texte relativement complexe (Guide pédagogique Studio +, p.88) (cf. annexe Studio +)
- **Genre de texte à lire:** texte de vulgarisation
- **Consigne dans le livre de l'élève:** "*Lisez le texte et remplissez le questionnaire* "

Le questionnaire est composé de 10 questions VRAI- FAUX. Les questions 1, 2, 6, 7 demandent de chercher des informations ponctuelles données dans le troisième paragraphe; les questions 3, 4, 5 demandent aussi des informations ponctuelles dans le deuxième paragraphe; les questions 8, 9, 10 concernent le dernier paragraphe. Les questions 8 et 9 demandent encore des informations ponctuelles. Par contre, la question 10 porte sur la prise en charge énonciative de l'information globale du dernier paragraphe.

- **Démarche pédagogique proposée** (Guide pédagogique, p.88):

- + Durée proposée: 45 mn

- + Faire faire une première lecture et relever les informations essentielles du texte (compréhension globale)

- + Faire retrouver, à la deuxième lecture, les différents usages du signe et ses différentes appellations (compréhension détaillée)

+ Suggestions: Ce texte est à la fois narratif, descriptif et explicatif. La séquence dominante est narrative avec des marqueurs temporels. Pour le texte descriptif et explicatif, il y a des faits vérifiables et objectifs, le sujet et ses aspects.

- Analyse textuelle

§1 (Ph1) Le caractère @ est un caractère très présent dans notre environnement de lecture : on ne peut ouvrir un journal ou une revue sans tomber sur lui. (Ph2) Même si c'est un caractère très utilisé lorsqu'on possède un ordinateur, il demeure néanmoins un peu mystérieux : comment s'appelle-t-il exactement ? comment se prononce-t-il ? d'où vient-il ?

§2 (Ph1) Ce signe existe depuis le Moyen Âge et vient du latin *ad* qui signifie à, *vers*, *auprès de*. (Ph2) Il est ensuite utilisé dans le courrier royal et le courrier diplomatique. (Ph3) Plus tard, le @ est employé dans le commerce pour indiquer le prix d'un produit-exemple : 2 livres @ fr 15,50= fr 31. (Ph4) C'est pourquoi, il a été introduit dans les claviers de machines à écrire dès 1885, puis dans les claviers informatiques standards quatre-vingts ans plus tard.

§3 (Ph1) Le problème est de savoir comment on l'appelle. (Ph2) En anglais, on utilise le plus souvent *at*. (Ph3) En français, on l'appelle *arobase* mais aussi *commercial* ; en espagnol et en portugais, c'est *arroba*, qui viendrait de l'arabe *ar-rubè*, signifiant le quart et qui désigne d'abord une unité de mesure. (Ph4) Beaucoup de langues utilisent des expressions qui évoquent un animal : les Allemands parlent de la queue du singe (*Klammeraffe*). (Ph5) Une autre image animale est souvent utilisée : l'escargot. (Ph6) C'est le cas en italien, en espéranto, en coréen. (Ph7) Les Danois l'appellent *snabel a*, c'est-à-dire *a avec une trompe d'éléphant*, les Hongrois *ver de terre*. (Ph8) La plus jolie image est sans doute celle des Finlandais qui appellent @ *le signe du miaou*, probablement à cause de sa ressemblance avec un chat qui dort, la queue enroulée autour de son corps...

§4 (Ph1) Quelle est l'origine du mot *arobase* ou *arrobase* ? (Ph2) C'est un nom féminin. (Ph3) On dit que ce sont les imprimeurs qui l'ont inventé. (Ph4) Il serait la déformation de l'appellation *a rond bas*. (Ph5) Le mot *bas* désigne les minuscules dans le langage professionnel des imprimeurs. (Ph6) Autrement dit, l'@ est le *a minuscule entouré d'un rond*.

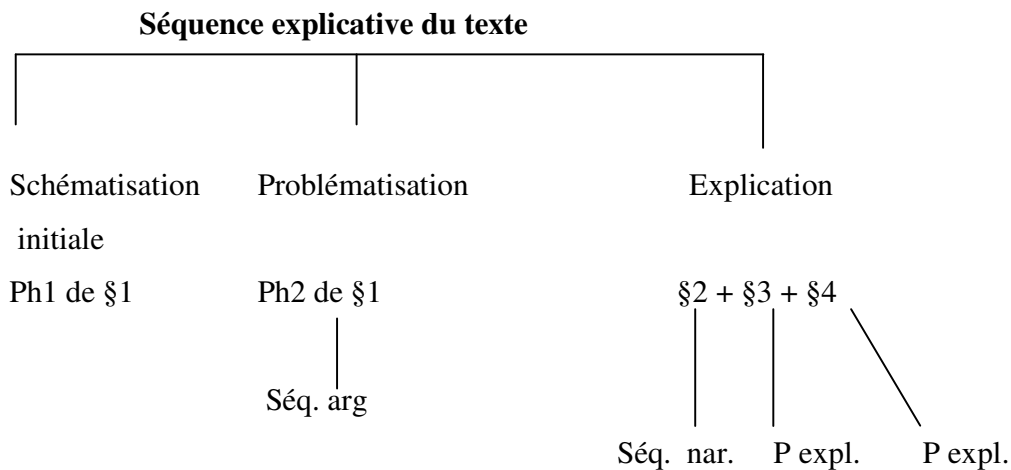
Le thème du texte est le signe @. Il est composé de 4 paragraphes qui constituent une séquence explicative dominante. Le premier comporte la schématisation initiale (l'état actuel du signe @) et la problématisation (la mise en question du signe @, un caractère courant). Les trois derniers donnent des explications (la phase d'explication).

Au premier paragraphe, la première phrase présente le thème du texte. La deuxième a pour fonction d'effectuer la problématisation du thème connu. Ici nous trouvons les connecteurs

argumentatifs *même si* et *néanmoins* et un verbe argumentatif *demeurer*. La deuxième phrase évoque une double argumentation (une petite séquence argumentative) qui consiste à motiver le fait de poser des questions sur le signe @ qui mérite de faire l'objet d'une explication : "*il demeure néanmoins un peu mystérieux*". (P 2 de Ph2 de §1)

Le deuxième paragraphe (§2) présente l'évolution de l'usage du signe @ avec des marqueurs temporels: *depuis, ensuite, puis, plus tard*. Il s'agit alors d'une séquence narrative. Quant aux deux derniers paragraphes, on y donne des informations sur des appellations diverses dans différentes langues (§3) et sur l'origine du mot *arobase* qui est l'appellation courante du signe en français (§4). Ils constituent ainsi des macro-propositions explicatives. Dans le troisième paragraphe, on trouve aussi des propositions descriptives mais celles -ci jouent un rôle secondaire.

En un mot, le texte est structuré de manière hétérogène et complexe. Cependant, on peut repérer sa structure grâce aux connecteurs et marqueurs temporels. La complexité structurelle du texte peut être représentée comme suit:



➤ **Remarques**

Le document est destiné exclusivement à la lecture, ce qui favorise la compréhension fine du texte. À cet effet, une séance de 45 minutes est consacrée à effectuer cette tâche. La démarche pédagogique indiquée propose deux étapes fondamentales de la lecture que sont la compréhension globale et la compréhension détaillée. Le point *Suggestions* de la démarche pédagogique propose à l'enseignant de retenir l'attention des apprenants sur la structuration complexe et hétérogène du document. Cette instruction est très significative car l'intérêt pour la structure sémantique du texte sensibilise les apprenants à l'approche structurelle pour la compréhension fine du texte assez complexe. Pourtant, on a accordé tant d'importance à la fonction narrative que celle-ci est considérée comme dominante. En fait, la narration du texte ne fait qu'assister une fonction plus principale qui est de donner des

informations aidant les lecteurs à répondre aux questions posées au début du texte. La fonction dominante du texte est effectivement explicative. De plus, l'analyse textuelle permet de se rendre compte de la nécessité de retrouver les liens entre les parties du texte permettant de créer des séquences en identifiant la fonction pragmatique de chaque segment et sa place dans une structure globale, ce qui met en évidence le fil conducteur progressant tout au long du texte.

En ce qui concerne le questionnaire donné dans le livre de l'élève, il favorise la compréhension détaillée en dictant la lecture de recherche d'informations demandées. Ce type d'activité de lecture peut permettre de réaliser des tâches communicatives dans la vie réelle dont l'objectif de lecture est de s'informer. Par ailleurs, du point de vue pédagogique, il aide les apprenants à développer la compétence lexicale et la connaissance de grammaire traditionnelle en repérant les phrases concernées, décodant les mots concernés et déterminant la signification des mots en contexte. Cependant, ce questionnaire ne permet pas d'améliorer l'idée ou la prise de conscience que les apprenants se font de la textualité. En effet, si la dernière question (question 10) attire l'attention des apprenants sur la dimension énonciative en demandant de repérer et comprendre l'expression *on dit* qui commence la phrase "*On dit que ce sont les imprimeurs qui l'ont inventé.*" en Ph3 de § 4, les autres demandent de chercher des informations qui sont relativement séparées les unes des autres. De plus, le questionnaire posé au préalable au dessous du document ne suscite pas la curiosité de la découverte du texte, ni ne favorise la créativité et l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture des étudiants. De ce fait, la compétence métacognitivo-textuelle n'est pas visée dans la planification pédagogique.

Bref, l'approche didactique dominante appliquée dans cette séance de lecture est l'approche globale avec des consignes de lecture préfabriquées qui déterminent arbitrairement le processus de lecture aux apprenants.

II.2.3.2.2. Document de la séquence 8/ Parcours 2 (L'euro) (cf. annexe chap.4, Studio +)

- **Compétence de communication concernée:** compréhension écrite
- **Objectif pédagogique:** entraînement à la lecture et la compréhension globale de textes assez longs.
- **Genre de texte à lire:** texte critique sur un fait d'actualité
- **Consigne dans le livre de l'élève:** "*Lisez le texte ci-dessous et répondez aux questions* "

Le questionnaire comprend 8 questions. Les questions 1 et 8 concernent la compréhension globale alors que les autres concernent la compréhension détaillée en demandant des informations ponctuelles.

- **Démarche pédagogique proposée** (Guide pédagogique, p.137) (cf. annexe Studio +)

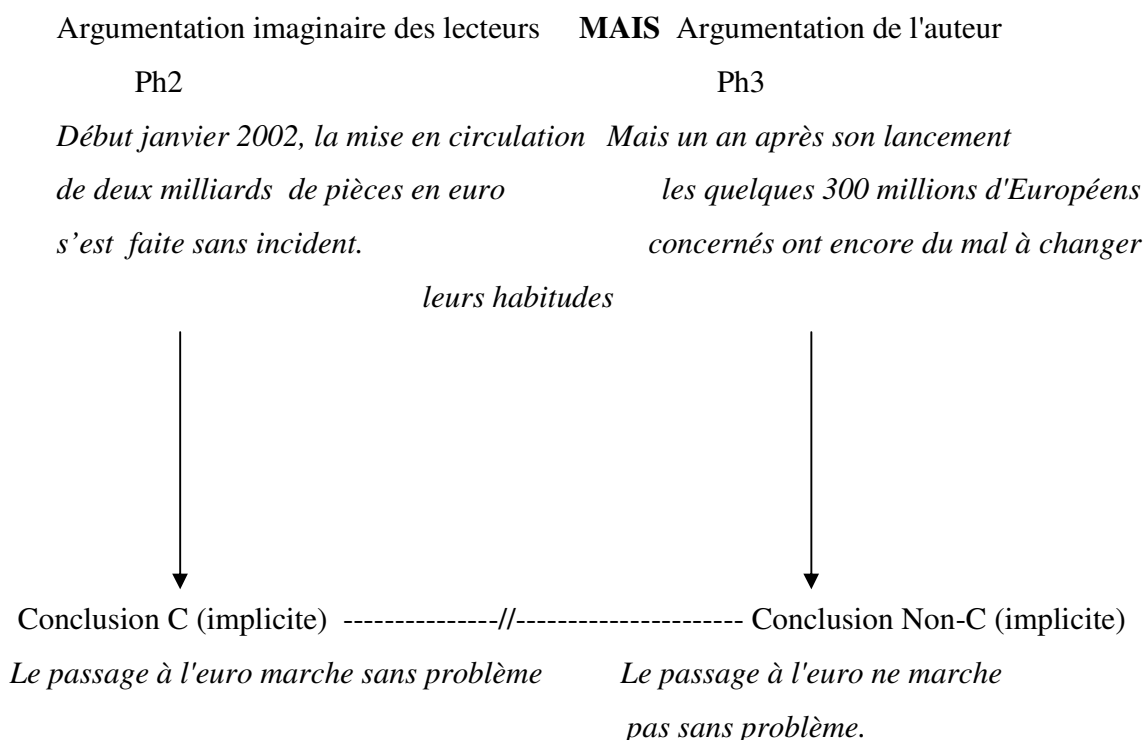
+ Durée proposée : 30 mn

+ Rechercher d'abord le thème traité dans le texte

- + Aborder ensuite ce texte en commentant avec les apprenants les sous-titres
- + Donner quelques minutes pour la découverte de la partie *Une année d'euro et alors ?* et les réponses aux questions 1 et 4
- + Demander de justifier les réponses données à chaque question par les informations données dans le texte
- + Procéder de la même façon avec les autres parties.
- + Suggestions: Observer le tableau de la page 91 "*La compréhension fine du texte*" pour comprendre le sens des articulateurs, des tournures et des termes. (30 mn) (cf. annexe Studio+)

- Analyse textuelle

Le texte est composé de 4 parties bien marquées par 4 sous-titres correspondants : *une année d'euro, un attachement durable au franc, l'inflation en question et un vocabulaire fleuri*. La première partie (§1) joue le rôle de l'introduction de l'ensemble du texte. Le connecteur argumentatif *mais* en Ph3 indique une double argumentation en Ph2 et Ph3 qui est supposée effectuée par les lecteurs visés d'une part et par l'auteur lui-même, d'autre part. Ce mouvement argumentatif peut être représenté comme suit:



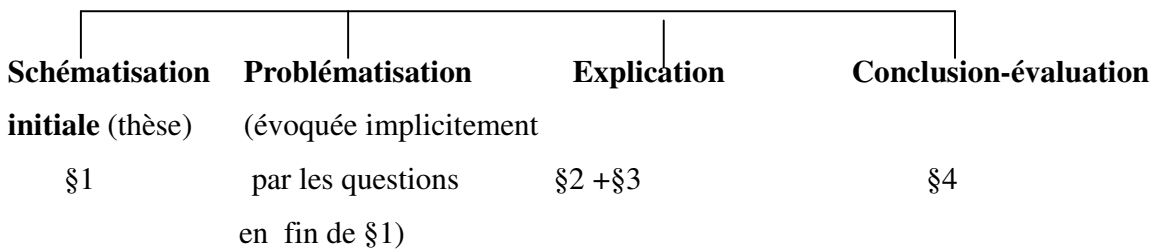
Ph3 joue un rôle particulièrement important en fournissant une information « sensationnelle » problématique et met alors en avant la thèse à expliquer pour la totalité du texte : « *En France, deux sondages réalisés au mois de décembre, l'un par l'observatoire Thalys et l'autre par le CSA relèvent que près de la moitié de nos compatriotes souhaitent la résurrection du franc* ». Les questions à la fin

de la première partie sont des hypothèses éventuelles données par les lecteurs potentiels qui essaient de donner des explications sur ce phénomène. La première partie constitue donc la phase de schématisation initiale et celle de problématisation implicite d'une séquence explicative dominante du texte.

Les deuxième et troisième parties du texte ont pour fonction de donner des explications sur la thèse du texte. Les sous-titres des parties qui résument l'idée générale de chaque partie sont de brèves réponses. Nous voyons le connecteur *même si* (Ph2 de §2, Ph1 de §3) et l'interrogation argumentative (rhétorique) (Ph4 de §2, Ph1 de §3) utilisés dans ces deux parties explicatives. Ceci montre que l'argumentation est souvent impliquée au processus de l'explication.

La dernière partie clôture le texte critique en donnant une évaluation du passage à l'euro par la phrase " *L'euro comme l'Europe ne s'est pas fait en un jour.*" (Ph4 de §4)

En somme, le texte est structuré en une macro-séquence explicative qui peut être illustrée par le schéma suivant:



➤ **Remarques**

Le document en question donne lieu à une séance destinée exclusivement à la compréhension écrite. Si nous examinons la démarche pédagogique proposée pour lire ce document, les activités de pré-lecture (sensibilisation) sont conseillées par l'enseignant: identifier le thème du texte et observation globale du texte pour reconnaître l'organisation typographique (matérielle) du texte, anticiper l'idée générale de chaque partie à partir des sous-titres. Cependant, dans la phase de sensibilisation on ne souligne pas le genre du texte à lire, sa structure sémantique ou sa cohérence textuelle, il n'est pas non plus conseillé de demander aux apprenants de chercher à savoir quelles informations sont à relever par quelles stratégies de lecture précises et efficaces pour le genre de texte en question. La liberté de découvrir le texte et l'autonomie dans la planification de l'activité de lecture chez les apprenants ne sont pas prises en compte dans la démarche proposée.

En ce qui concerne la compréhension détaillée, la plupart des questions posées dans le livre de l'élève proposent la lecture de recherche d'information demandée permettant de développer la compréhension détaillée. Les questions 1 et 8 portent sur la compréhension assez globale de chaque

partie mais ne demande pas de cerner l'idée directrice ou maîtresse de chaque partie. Autrement dit, l'orientation argumentative du texte et de chaque partie n'est pas particulièrement valorisée. Par ailleurs, la réponse à la première question dans le corrigé du guide pédagogique ne convient pas à l'esprit du texte: c'est vrai que le passage des différentes monnaies à l'euro a globalement bien débuté mais ce passage ne s'est pas globalement bien passé (cf. annexe Studio +). Le questionnaire pourrait aider les apprenants à se familiariser avec les critères et les formes d'évaluations dans les tests de compréhension écrite au niveau B1 du nouveau DELF. Mais c'est évident qu'il ne propose pas de stratégies de lecture appropriées pour lire efficacement les textes qui sont du même genre que ce texte en question. La séance d'enseignement est donc tenue pour tester la compréhension du texte par les apprenants plutôt que pour aider les apprenants à apprendre à lire (compétence cognitivo-textuelle) et à apprendre à apprendre à lire (compétence métacognitivo-textuelle).

Le tableau "*La compréhension fine du texte*" qui accompagne le texte ne favorise pas beaucoup la compréhension fine du texte car il est essentiellement destiné à des reformulations plus simples, plus transparentes pour les termes, les expressions et les phrases rédigées de manière relativement compliquée ou implicite. En d'autres termes, ce tableau considéré comme remplaçant des interventions pédagogiques de l'enseignant permet aux apprenants de cerner le sens des mots en contexte et celui des phrases en contexte. On ne suggère pas l'intérêt considérable pour les liens entre les phrases à l'intérieur de chaque partie ni pour les liens entre les parties qui assurent la progression dynamique de chaque partie et de la totalité du texte comme le montre l'analyse textuelle ci-dessus. L'organisation compositionnelle et la cohérence textuelle de ce document ne sont pas considérées comme des objets d'apprentissage.

II.2.3.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio +

Studio + offre aux apprenants bien des occasions de prendre connaissance de nombreux genres de textes diversifiés, notamment des genres de textes à dominante explicative et/ou argumentative. Les documents donnés sont plus longs et sont structurés de manière plus hétérogène et complexe. Le niveau de compétence de compréhension écrite requis doit donc être beaucoup plus élevé pour en bien comprendre le contenu et la structure sémantique. Bien que les activités croisées restent encore mises en œuvre dans tous les parcours du manuel, beaucoup de séances sont destinées exclusivement à la lecture-compréhension exhaustive des documents. Ce qui permet de proposer des activités de lecture en vue de développer la compétence de lecture-compréhension en général et la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle en particulier chez les apprenants. En effet, la

démarche pédagogique commune de l'enseignement de la lecture dans ce manuel accorde une certaine attention à l'approche textuelle pour appréhender les textes à lire. Néanmoins, les propositions à ce propos n'y sont pas assez précises ni fréquentes pour en faciliter la mise en œuvre en classe. L'application de l'approche textuelle suggérée dans le guide pédagogique exige effectivement plus de temps de travail en classe et particulièrement une bonne prise de conscience de la compétence discursive ainsi qu'une large connaissance en matière de linguistique textuelle chez les enseignants.

Au niveau de la méthodologie de l'enseignement de la lecture, les stratégies d'enseignement sont plus privilégiées que celles d'apprentissage de la lecture, les séances de lecture en classe donnent lieu à l'évaluation de la compréhension globale des apprenants lecteurs plutôt qu'à faire acquérir et développer les composantes de la compétence de lecture-compréhension en général et la compétence discursive (compétence cognitivo-textuelle) et la compétence stratégique (compétence métacognitivo-textuelle) en particulier. L'approche globale de l'enseignement de la lecture reste encore dominante ici.

Certes, la priorité sensible à la compréhension écrite dans Studio + permet aux apprenants de développer leur niveau de compréhension écrite et de maîtriser davantage les genres de textes quotidiens et certains genres de texte professionnels. A l'issue de l'apprentissage du français avec Studio+, les étudiants de filières francophones universitaires pourront acquérir des capacités discursives requises pour obtenir de bons résultats dans les tests de lecture au niveau B1. Cependant, le niveau de lecture-compréhension B1 n'est pas suffisamment élevé pour que les étudiants puissent lire et comprendre les documents scientifiques dans leur propre domaine. Or, il est évident que la documentation en lecture est considérée comme un besoin impérativement essentiel au niveau universitaire. Durant les années universitaires, il faudrait donc profiter des séances de lecture en classe pour mieux élever la compétence de lecture-compréhension des étudiants. C'est-à-dire que celle-ci devrait être plus valorisée et enseignée de manière plus soignée, plus méthodique par rapport aux autres compétences de communication. Bref, il est ainsi nécessaire d'améliorer la qualité de l'enseignement de la lecture en combinant efficacement l'approche globale considérée comme approche traditionnelle avec d'autres approches cognitives plus actives de l'enseignement de la lecture telles que l'enseignement explicite, l'approche empirique (cf. *supra* chap. 3, II.2 et II.3.2, pp164-165 et 168-171).

II.2.4. Le Nouvel Espaces 2 (cf. annexe deuxième partie, chap.4, Le Nouvel Espaces 2)

En l'année universitaire 2005-2006, les étudiants des FUF en quatrième année étudient encore le Nouvel Espaces 2. Ce manuel ne sera plus utilisé à partir de l'année prochaine (2006-2007). Cependant, nous l'avons aussi examiné car les résultats de cet examen permettent de confronter la

méthodologie de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2 avec celles dans les manuels Studio.

II.2.4.1. Observation globale du Nouvel Espaces 2

II.2.4.1.1. Objectifs du Nouvel Espaces 2

Le Nouvel Espaces 2, conçu par Guy Capelle et Noëlle Gidon en 1995, permet aux apprenants de bien se préparer aux tests des quatre unités (A1, A2, A3 et A4) de l'ancien DELF premier degré qui constituent l'équivalent au niveau de B1 du Cadre européen commun de référence (CECR). Il leur permet ainsi d'atteindre le niveau de français indépendant.

II.2.4.1.2. Structure du Nouvel Espaces 2

Le manuel complet comprend un livre de l'élève, un guide pédagogique et un cahier d'exercices. Le livre de l'élève comprend 12 dossiers. Chaque dossier est articulé autour d'un thème et divisé en 3 sections. La première section " Information/Préparation " a pour but de faire acquérir le vocabulaire et la grammaire pour la pratique et l'analyse de la communication dans le reste du dossier. La deuxième "Paroles" concerne la communication orale et la dernière "Lectures/Écritures" la communication écrite.

II.2.4.2. Observation globale de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Nouvel Espaces 2

II.2.4.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2

(cf. annexe deuxième partie, chap.4, Le Nouvel Espaces 2)

On voit une grande diversité de genres de textes dans ce manuel. Pourtant, les apprenants ne sont pas obligés de les observer tous soigneusement. En fait, il n'y a qu'un genre de texte dans chaque dossier qui soit destiné exclusivement à l'enseignement de la lecture. Les documents à lire sont souvent trop longs et trop compliqués par rapport au niveau de langue du public visé. Les autres genres de textes dans le dossier sont utilisés essentiellement comme supports pédagogiques pour présenter le vocabulaire et la grammaire. Par conséquent, les apprenants ne sont sûrement pas capables de maîtriser tous les genres de textes introduits dans ce manuel.

À propos de la grammaire de texte, les connecteurs argumentatifs sont introduits dans les trois derniers dossiers. En comparaison avec les manuels Studio 100 niveau 2 et Studio +, les points de grammaire de texte y sont un peu moins nombreux.

II.2.4.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2

A la différence des manuels Studio, la démarche pédagogique pour enseigner la lecture est nettement représentée dans le livre de l'élève sous forme de grilles de lecture et de questionnaires. Quatre étapes de lecture sont toujours proposées pour lire un document: *Anticiper*, *Mettez en ordre*, *Recherchez les faits*, *Interpréter*. À chaque étape on donne un questionnaire qui vise à indiquer les activités à faire pour achever cette étape de lecture. En effet, *Anticiper* indique l'étape de sensibilisation-anticipation visant à identifier le thème, déterminer la situation de communication et faire des hypothèses sur le contenu du texte. *Mettez en ordre* porte sur la compréhension globale en demandant de relever les idées principales des paragraphes, *Recherchez les faits* porte sur la compréhension détaillée en demandant de rechercher des informations ponctuelles et sur l'approche lexicale en demandant de trouver la signification des mots nouveaux ou de retrouver les réseaux lexicaux. La dernière étape *Interpréter* donne lieu aux commentaires libres, ou moins fréquemment à la compréhension fine du texte par l'analyse de la structure textuelle- ce qui se voit dans les derniers dossiers consacrés à l'argumentation et l'explication comme dans la rubrique *Lectures* du dossier 10. (cf. annexe chap.4, Nouvel Espaces 2)

II.2.4.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2

Les grilles de lecture dans le livre de l'élève proposent assez clairement des processus de lecture pour des genres de textes. Cette méthodologie facilite considérablement l'enseignement et la réalisation des tâches lecture. En effet, l'enseignant sait bien quelles activités de lecture demander aux apprenants d'effectuer et les apprenants connaissent aussi bien les tâches à accomplir pour comprendre le texte. La séance de lecture se déroule donc bien. Cependant, cette démarche pédagogique risque d'encourager la lecture passive. Puisque les bons itinéraires de lecture sont déjà indiqués au préalable, les apprenants n'éprouvent pas la curiosité ni le besoin de découvrir les caractéristiques du texte et de chercher les pistes de lecture, des stratégies et techniques de lecture appropriées en fonction des genres de textes. Ceux-ci pourront répondre exactement avec aisance et de manière automatique aux questions préfabriquées sans devoir savoir pourquoi le faire. Au fur et à mesure, ils sont devenus inconsciemment des lecteurs dépendants des grilles de lectures données. Ainsi, la créativité et l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture n'ont pas d'occasion de se développer. Ce qui n'est pas favorable au développement de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive) et de la compétence métacognitivo-textuelle (compétence stratégique). L'approche didactique de la lecture retenue dans ce manuel est nettement l'approche globale qui donne une démarche pédagogique bien planifiée.

II.3. Manuels de FOS

II.3.1. Manuel de FOS pour la deuxième année

II.3.1.1. Présentation générale du manuel de FOS de 2^e année

II.3.1.1.1. Objectifs pédagogiques

L'objectif principal du manuel est de familiariser les étudiants aux différents documents écrits en français relatifs aux différents domaines scientifiques et de développer leurs compétences de communication spécifiquement utilisées dans les situations d'échange scientifiques (principalement trois compétences de communication: lecture-compréhension, productions orale et écrite). En outre, le manuel a pour objectif secondaire d'élargir leur culture scientifique par la lecture des textes de vulgarisation scientifique en français.

II.3.1.1.2. Structure du manuel de FOS de 2^e année

Le manuel complet comprend un cahier de l'étudiant et un guide pédagogique. Le cahier de l'étudiant est composé de 7 dossiers. A part le premier dossier qui concerne les informations générales sur les sciences, les autres dossiers portent chacun sur des domaines scientifiques correspondant à un pôle de filières universitaires francophones créé au Vietnam. Dans chaque dossier, on présente quelques documents articulés autour du thème fixé du dossier. Les premiers deux documents sont utilisés comme supports pédagogiques pour enseigner la lecture ainsi que l'expression orale ou écrite. Une partie *Rappel grammatical* termine chaque dossier. Les reprises lexicales et les connecteurs argumentatifs sont souvent intégrés dans les parties grammaticales. (cf. annexe, chap. 4, FOS 2^e année)

II.3.1.2. Contenu et démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel de FOS de 2^e année

II.3.1.2.1. Types de documents à lire

Les documents donnés à lire sont tirés de publications de vulgarisation, soit de revues spécialisées imprimées ou diffusées sur Internet, soit d'ouvrages scientifiques destinés au grand public. Ils sont alors du genre de texte de vulgarisation. Les textes qui sont assez longs visent à fournir des informations élémentaires sur les domaines scientifiques des FUF.

II.3.1.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel

La démarche pédagogique pour enseigner la lecture d'un document est bien indiquée dans le cahier de l'étudiant. Celle-ci varie un peu en fonction des documents diversifiés. Cependant, on peut donner la démarche pédagogique commune de l'enseignement de la lecture proposée dans ce manuel. Chaque document principal donne lieu à une séance de lecture. Cette séance se déroule en 2 étapes:

sensibilisation et lecture-compréhension du document. L'étape de sensibilisation permet aux étudiants d'identifier le thème du texte, d'en anticiper le contenu à partir du titre ou des intertitres. Dans quelques séances cette phase n'est pas conseillée. L'étape la plus importante de la démarche proposée est la lecture-compréhension. Cette phase porte essentiellement sur la compréhension détaillée tandis que la compréhension globale est occasionnelle. L'activité de lecture des apprenants est guidée par l'intermédiaire des grilles de lecture ou des questionnaires. De temps en temps, les exercices de réseaux lexicaux sont inclus dans l'étape de compréhension comme une approche textuelle permettant de mieux déterminer l'orientation argumentative (le sens) du texte (cf. annexe chap.4, FOS 2^e année).

II.3.1.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel de FOS de 2^e année

Les questionnaires et les grilles de lecture qui sont bien présentés au préalable dans le cahier de l'étudiant comme une planification de l'enseignement/apprentissage de la lecture permettent aux étudiants de réaliser facilement les tâches de lecture. En fait, ces indications des activités de lecture les aident essentiellement à saisir les informations importantes fournies dans le texte à lire en réalisant la lecture sélective pour répondre aux questions. Néanmoins, si les enseignants n'expliquent pas le pourquoi de l'existence de ces questionnaires ou grilles de lecture ni les stratégies de lecture pour trouver des réponses, les étudiants seront loin de savoir effectuer les stratégies de lecture appropriées à des textes semblables de manière autonome. Il est donc nécessaire que les enseignants fassent des interventions complémentaires pour que les étudiants puissent comprendre et maîtriser des stratégies de lecture différentes, c'est-à-dire que ces derniers sachent comment, pourquoi et quand mettre en œuvre les stratégies de lecture adéquates en fonction des caractéristiques du texte à lire. De ce fait, l'étape de sensibilisation doit se faire avec plus d'attention et de temps, ce afin que l'enseignant suscite la motivation de la lecture chez les étudiants, les guidant pour identifier le texte à lire et trouver des stratégies de lecture adéquates pour ce texte en mobilisant leurs connaissances antérieures sur le sujet abordé, la structure textuelle et les stratégies de lecture différentes. Cette autonomie dans l'apprentissage de la lecture favoriserait considérablement le développement de leurs compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle en lecture-compréhension en FOS.

À propos des grilles de lecture, on les introduit dans la plupart des démarches pédagogiques pour apprendre à lire les documents du manuel. Ces grilles de lecture facilitent la lecture des documents donnés car elles permettent de regrouper les informations importantes permettant de construire le sens des textes. En fait, les documents donnés ne sont pas simplement informatifs mais descriptifs et explicatifs. Les grilles de lecture préétablies comme celle du document 1 du dossier 3, celle du document principal du dossier 4, celle du document 1 du dossier 5 (cf. annexe FOS 2^e année) sont

alors des variations des prototypes des séquences descriptive et explicative proposés par J.-M Adam (1992). Mais il est nécessaire que les enseignants offrent aux étudiants des occasions de découvrir et de tenter d'avancer par eux-mêmes des stratégies lectures concrètes à ces textes de vulgarisation. De plus, il faudrait également que les enseignants leur donnent les possibilités de développer leur compétence métacognitivo-textuelle en leur demandant de présenter à l'oral ou à l'écrit les processus de lecture qu'ils ont déjà tracés pour effectuer la lecture. C'est pour cela que les questionnaires et les grilles de lecture ne devraient pas apparaître au préalable dans le livre de l'étudiant. En d'autres termes, les questionnaires et les grilles de lecture considérés comme des buts ou stratégies de lecture modèles devraient être montrés après les activités de l'approche empirique de la lecture.

À propos de l'argumentation et de l'explication dans les documents du manuel, les observations globales de ces documents nous amènent à constater que les connecteurs argumentatifs ne manquent pas dans les textes de vulgarisation. Ceci confirme le rôle indispensable de l'argumentation dans les textes de ce type en particulier et les textes d'information scientifique en général. La partie grammaticale dans chaque dossier consiste à rappeler les fonctions de connecteurs argumentatifs limitées à l'intérieur d'une phrase. Cependant, les mouvements argumentatifs existant explicitement ou implicitement entre les phrases et les parties du texte et agissant sur le sens des textes ne retiennent pas l'attention dans la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du présent manuel. Par conséquent, la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité chez les apprenants ne peut pas se développer dans les séances de lecture de textes de spécialité.

En conclusion, la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture appliquée dans ce manuel s'inspire donc essentiellement de l'approche globale. Elle n'est pas centrée sur l'apprentissage actif de la lecture des apprenants, ne respectant pas le processus cognitif de leur acquisition naturelle. Les apprenants lecteurs risquent alors de devenir des lecteurs passifs.

II.3.2. Manuel de FOS pour la quatrième année de la FUF de tourisme

(cf. annexe deuxième partie, chap.4, FOS 4^e année tourisme)

II.3.2.1. Présentation générale du manuel de FOS de 4^e année de tourisme

II.3.2.1.1. Objectifs pédagogiques

Le manuel de FOS destiné à la fin du cursus de l'enseignement du FOS pour les étudiants de tourisme vise essentiellement à développer trois compétences de communication (lecture-compréhension, productions orale et écrite) dans l'environnement professionnel du tourisme. Ainsi, les

étudiants se préparent à réaliser des tâches de communication professionnelle dans ce domaine. (cf. annexe FOS 4^e année de tourisme)

II.3.2.1.2. Structure du manuel de FOS de 4^e année de tourisme

Le manuel complet comprend un cahier de l'étudiant et un guide pédagogique. Le cahier de l'étudiant est composé de 3 dossiers ayant pour thèmes trois formes de tourisme: tourisme d'agrément, tourisme écologique et tourisme culturel. Chaque dossier présente 4 documents donnant lieu à l'enseignement de la lecture et exploités également comme supports pédagogiques pour enseigner l'expression orale et l'expression écrite. Les dossiers se terminent par les rubriques lexicales et grammaticales intitulées *Outils linguistiques* qui ont pour but de systématiser le lexique touristique et les points de grammaire de texte fondamentaux tels que les locutions exprimant le but, la cause et la conséquence, les connecteurs logiques ou les marqueurs temporels.

II.3.2.2. Contenu et démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel FOS de 4^e année de tourisme

II.3.2.2.1. Types de documents à lire

Les documents écrits à lire dans ce manuel sont des documents publicitaires pour des voyages, des hôtels ou des sites touristiques. Ils sont donc du genre de textes publicitaires du français de tourisme. Ces documents ne s'adressent pas exclusivement aux spécialistes de prestations touristiques mais plutôt au grand public qui s'intéressent aux voyages, donc aux clients du tourisme. Donc, ils sont également considérés comme des documents ordinaires en français général dans le secteur touristique. Les actes de discours principaux dans les textes de ce genre sont décrire et argumenter. (cf. annexe FOS 4^e année tourisme)

II.3.2.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS de 4^e année de tourisme

Comme dans le manuel de FOS de deuxième année, les démarches pédagogiques pour la lecture des textes sont toutes indiquées au préalable dans le cahier de l'étudiant. Le guide pédagogique du manuel consiste essentiellement à donner des corrigés pour les exercices de lecture proposés dans le cahier de l'étudiant. On n'y voit guère d'informations complémentaires sur la démarche pédagogique ni sur les connaissances textuelles. Les séances de lecture sont effectuées selon une démarche pédagogique planifiée commune de l'approche globale. Celle-ci se déroule en deux étapes: sensibilisation et compréhension. Ces étapes sont aussi matérialisées en questionnaires et grilles de lecture. La compréhension détaillée occupe toujours une place majeure dans le processus de lecture

proposé, visant à faire relever et schématiser les informations ponctuelles pour caractériser les produits publicitaires. Pour les textes assez longs de plusieurs paragraphes, la recherche des idées principales est aussi conseillée. Ce type d'exercice est souvent facilité à l'aide des expressions disponibles à choisir correspondant aux idées principales. Dans le processus de lecture enseigné sont peu fréquemment impliqués les accès au sens du texte relatifs à la composition textuelle, à la continuité référentielle (anaphores, reprises lexicales), à la cohésion lexicale (réseaux lexicaux), à la dimension énonciative (pronoms énonciatifs, termes axiologiques) et à la cohérence textuelle (orientation argumentative). (cf. annexe chap.4, FOS 4^e année tourisme)

II.3.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS de 4^e année de tourisme

Comme dans les manuels de FOS pour la deuxième année, la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS 4^e année de tourisme est clairement présentée dans le cahier de l'étudiant. Par conséquent, le processus de lecture ainsi que les stratégies de lecture appropriée à chaque document sont programmés au préalable aux apprenants. Même au niveau le plus élevé du cursus de l'enseignement du FOS, les étudiants qui ont passé plusieurs années à l'apprentissage de la lecture en français ne se voient pas accorder de bonne occasion de mobiliser leur compétence de lecture-compréhension préacquise pour découvrir et planifier par eux-mêmes leur tâche de lecture. L'autonomie dans l'apprentissage des étudiants en dernière année universitaire n'y gagne pas encore de terrain. En effet, on doute toujours des capacités des étudiants à tel point que ces derniers ne se sentent pas responsables de leur apprentissage. Les grilles de lecture et questionnaires seraient plus opératoires s'ils étaient élaborés par les étudiants sous la direction de l'enseignant. En effet, les grilles de lecture et les questionnaires permettent de saisir les informations pertinentes pour décrire les produits publicitaires. Or, ce qui est le plus utile, ce n'est pas de savoir remplir ces grilles mais de savoir pourquoi, comment se font de telles grilles et dans quelles situations celles-ci sont utilisées. Il en va de même pour les questionnaires.

À propos de l'argumentation et de l'explication dans les textes publicitaires, il est évident que l'argumentation joue un rôle capital dans les textes publicitaires mais on ne trouve pas d'activités qui visent à sensibiliser les étudiants à cet acte de discours et à comprendre clairement l'orientation argumentative accentuée dans ce genre de texte. Ceux-ci pourraient reconnaître bien des connecteurs logiques présents dans les documents donnés comme document 1 du dossier 1, document 2 du dossier 2, document 1 du dossier 3 (cf. annexe FOS 4^e année tourisme). Mais cela ne suffit pas d'appréhender le mouvement argumentatif. En fait, les connecteurs sont simplement des indices visibles des argumentations souvent sous-jacentes qui sont à éclairer pour bien comprendre l'influence que l'auteur

veut exercer sur les lecteurs visés à travers le texte lu. En d'autres termes, il faudrait que les étudiants reconnaissent l'interaction verbale même dans les textes qui sont des produits de la communication écrite entre l'auteur et les lecteurs visés.

En somme, l'approche globale joue encore un rôle capital dans la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité aux étudiants de tourisme en quatrième année. Les approches cognitives comme l'enseignement explicite de la lecture et l'approche empirique n'y sont pas appliquées.

Synthèse

Les observations des manuels Studio 100 niveau 1 et 2 permettent de constater que les méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans ces manuels sont presque identiques. La méthodologie commune de l'enseignement de la lecture dans ces manuels comporte des points positifs aussi bien que négatifs.

Au niveau des points positifs, nous remarquons d'abord que les manuels en question introduisent une grande variété de genres de textes utilisés majoritairement dans un grand nombre de situations de communication quotidiennes diversifiées et en petite partie dans certaines situations de communication professionnelle. Les étudiants ont beaucoup d'occasions de se familiariser avec une grande diversité de genres de textes quotidiens. Ensuite, la démarche de l'enseignement/apprentissage de la lecture n'est pas indiquée au préalable dans le livre de l'étudiant. Cela favorise la curiosité de la découverte libre des documents à lire dans les dimensions lexicale, syntaxique et textuelle et leur permet de se préparer le processus de lecture.

Cependant, nous voyons quelques limites dans cette méthodologie commune. Premièrement, les activités croisées qui associent l'apprentissage de la lecture-compréhension avec celui de la compréhension orale et celui de la production orale ou écrite sont très fréquentes dans ces manuels. D'ailleurs, l'enseignement/apprentissage de la lecture est souvent considéré comme objectif secondaire dans les séances de pratique de langue en faveur de l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et de la production orale. Nous pensons donc que cette méthodologie rend les séances mixtes de pratique de langue plus compliquées et ne favoriserait pas une véritable familiarisation avec les genres de textes divers appris. Deuxièmement, la démarche pédagogique proposée dans le guide pédagogique pour enseigner la lecture n'est pas soigneusement élaborée. En effet, elle n'indique pas d'activités de lecture précises permettant aux apprenants de connaître et maîtriser les stratégies de lecture fondamentales ainsi que les stratégies de lecture modalisées en fonction des genres de textes divers. Autrement dit, la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle (compétence stratégique) ne sont pas privilégiées dans l'enseignement de la lecture. Par conséquent, la créativité et l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture ne sont pas prises en considération dans la démarche pédagogique.

En ce qui concerne le manuel Studio + qui sera utilisé en fin de cursus universitaire (troisième année et quatrième année), il remplacera à partir de l'année universitaire 2006-2007 le Nouvel Espaces 2 qui est nettement dominé par l'approche globale de l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue étrangère. Globalement, ce manuel utilise toujours la même méthodologie de l'enseignement de

la lecture que les deux manuels précédents. Cependant, les activités croisées sont moins fréquentes, il y a plus de séances exclusivement destinées à l'enseignement/apprentissage de la lecture. Par contre, les questionnaires sous forme de questions à choix multiples se présentent relativement nombreux dans le livre de l'étudiant. Les étudiants s'y intéresseront alors particulièrement comme guide de lecture.

En somme, à propos des manuels Studio, des manuels officiels actuels destinés à l'enseignement du français général aux FUF de Hué ainsi que dans les autres FUF des différentes régions du Vietnam, les méthodologies de l'enseignement de la lecture restent fortement inspirées de l'approche globale qui est répandue au Vietnam depuis plusieurs décennies.

À propos des méthodologies de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité en français dans les manuels de FOS en usage, les résultats des observations des manuels permettent de constater que l'approche globale joue nettement un rôle dominant dans les méthodologies de l'enseignement de la lecture. En effet, la démarche pédagogique est matérialisée en questionnaire et grille de lecture. Les étudiants ne font que répondre aux questions préfabriquées et remplir les grilles de lecture élaborées au préalable comme des guides de lecture ou tâches de lecture. Ils peuvent accomplir ces tâches de manière mécanique sans en bien comprendre la raison. En outre, les documents à lire en deuxième année et même en fin de cursus universitaire ne sont que des textes de vulgarisation ou des textes publicitaires destinés au grand public (dans le manuel de FOS pour la quatrième année de tourisme). Ces textes dits en FOS ne sont pas effectivement différents des textes ordinaires dits en français général aux niveaux lexical, syntaxique et textuel. Les étudiants n'ont quasiment aucune occasion d'apprendre à lire les textes didactiques et surtout des textes scientifiques dans les séances de FOS, des documents que les étudiants ont vraiment besoin de consulter pour leur spécialité.

Au niveau des volumes horaires d'enseignement, les proportions entre les volumes horaires d'enseignement du FOS et ceux d'enseignement de français au total sont très basses. En fait, il y a 120 heures de FOS sur 705 heures d'enseignement au total pour les étudiants de FUF de tourisme et 180 heures de FOS sur 795 heures d'enseignement au total pour les étudiants de FUF de médecine (cf. *supra* Fig.1 et 2 du présent chapitre, pp.183-184).

En conclusion, le plus important à notre avis est d'améliorer la méthodologie de l'enseignement de la lecture en français général et notamment celle de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité en français dans la perspective où les étudiants de FUF pourront développer leur compétence cognitivo-textuelle et leur compétence métacognitivo-textuelle en lecture-compréhension. Ensuite, il faudrait augmenter les volumes horaires d'enseignement du FOS et introduire des textes didactiques et des textes scientifiques dans les manuels de FOS pour varier le contenu d'enseignement de la lecture. Enfin, il nous est aussi nécessaire de tenir compte de la continuité et de la complémentarité entre

l'enseignement/apprentissage du français général et l'enseignement/apprentissage du FOS afin que soient réellement atteints les objectifs fixés de l'enseignement/apprentissage du français aux FUF.

Chapitre 5 : Enquêtes auprès des étudiants et des enseignants de français aux FUF de l'université de Hué

I. Méthodologie des réalisations des enquêtes

I.1. Populations des enquêtes

Les enquêtes ont été menées auprès de deux populations que sont les étudiants et les enseignants de français des FUF de Hué. La population d'étudiants de FUF comprend deux publics à deux niveaux de FOS différents: les étudiants de FUF en deuxième année (apprenants débutants de FOS) et les étudiants en fin de cursus universitaire (apprenants intermédiaires de FOS) composés d'étudiants de quatrième année de tourisme et d'étudiants de quatrième et cinquième année de médecine³². La population d'enseignants comprend aussi deux publics: les enseignants qui enseignent le français général (FG) aux étudiants de FUF et les enseignants qui enseignent le français sur objectifs spécifiques (FOS) aux étudiants de FUF.

I.1.1. Échantillons des enquêtes auprès des étudiants de FUF

En général, plus de la moitié des étudiants des classes de langue des FUF ont participé à nos enquêtes. En coopération avec les enseignants chargés d'enseigner le FOS, nous savons que les étudiants enquêtés de mêmes classes sont de différentes catégories, c'est-à-dire qu'ils représentent des apprenants brillants, moyens et aussi faibles dans l'apprentissage du FOS. En se basant sur le critère de quantité et celui d'hétérogénéité en matière de niveau de FOS, les étudiants enquêtés constituent des échantillons qui assurent la représentativité de la population des enquêtes auprès des étudiants de FUF.

Proportions entre les nombres des étudiants enquêtés et ceux des publics à enquêter

| Année universitaire | Tourisme | Médecine | Total |
|----------------------------|-----------------|-----------------|---------------|
| 2^e année | 19/ 29 | 17/ 34 | 36/ 63 |
| 4^e année | 14/ 14 | 9/ 15 | 23/ 29 |

³² Il y a deux filières universitaires francophones (FUF) à l'université de Hué: FUF de tourisme et FUF de médecine. Nous ne menons pas d'enquête auprès des étudiants de troisième année car il n'y a pas de manuels officiels de FOS destinés à ce public en l'année universitaire 2005-2006.

| | | | |
|----------------------|--|-------|----------------|
| 5 ^e année | | 7/ 11 | 7/ 11 |
| TOTAL | | | 66/ 103 |

Fig.1

I.1.2. Échantillons des enquêtes auprès des enseignants de français

Parmi 11 enseignants chargés d'enseigner le français général (FG) aux FUF de Hué, 8 enseignantes ont participé à notre enquête auprès des enseignants de FG. Toutes les cinq enseignantes de FOS ont participé à notre enquête auprès des enseignants de FOS. Il est remarquable que toutes les enseignantes de FOS soient aussi chargées d'enseigner le FG, elles ont alors répondu à la fois à deux questionnaires différents, l'un destiné aux enseignants de FG et l'autre aux enseignants de FOS.

I.2. Objectifs des enquêtes

I.2.1. Objectifs des enquêtes auprès des étudiants de FUF

Les enquêtes menées auprès des étudiants de FUF avaient pour objectifs de

- fournir des informations pratiques sur la prise de conscience et la maîtrise de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle par les étudiants de FUF à l'appui de leur auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français (lecture-compréhension en FOS)
- fournir des informations pratiques sur l'évaluation par les étudiants de FUF en tant qu'enseignés des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposées dans les manuels de FOS en usage.
- permettre de réaliser des évaluations empiriques sur le niveau de la compétence de lecture-compréhension des étudiants et leur situation d'apprentissage de FOS et de donner des propositions didactiques.

I.2.2. Objectifs des enquêtes auprès des enseignants de français

Les enquêtes menées auprès des enseignants de français avaient pour objectifs de

- fournir des informations pratiques sur la prise en compte de l'importance de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle par les enseignants pour le développement de la compétence de lecture-compréhension des textes quotidiens (compétence de lecture-compréhension en français général) et de celle des textes de spécialité en français (compétence de lecture-compréhension en FOS)

- fournir des informations pratiques sur l'évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG ainsi que dans les manuels de FOS en usage par les enseignants témoins.
- permettre de réaliser les évaluations empiriques sur la situation d'enseignement de la lecture en FG et en FOS aux FUF de l'université de Hué et de donner des propositions didactiques.

I.3. Modalités des enquêtes

La modalité commune des enquêtes auprès des étudiants ainsi que des enseignants de français est le questionnaire écrit. Quant aux enquêtes auprès des enseignants, nous avons eu recours, occasionnellement, à certains courts entretiens en face à face ou par le téléphone comme modalité d'enquête secondaire avec quelques enseignants qui ont déjà rempli les questionnaires en vue de recueillir plus d'informations complémentaires nécessaires aux traitements des informations collectées à partir des réponses aux questions des questionnaires d'enquête destinés aux enseignants de français général (FG) et aux enseignants de FOS.

- Avantages des questionnaires écrits

Les questionnaires ont permis

- d'effectuer des observations sur des échantillons de grande taille. Ils ont donc convenu particulièrement à la population d'étudiants de FUF.
- de collecter une grande variété d'informations susceptibles de répondre à nos attentes à l'aide de questions bien élaborées.
- de régler les contraintes spatio-temporelles posées à la réalisation des enquêtes. En fait, les étudiants et surtout les enseignants étaient très occupés. Il était ainsi difficile de prendre des rendez-vous pour effectuer de longs entretiens. Les questionnaires écrits leur ont permis de prendre le temps de réfléchir et répondre aux questions de nos questionnaires. En effet, nous avons donc recueilli de nombreuses idées intéressantes de la part des enquêtés. En réalité, l'échéance réelle pour remplir le questionnaire aux étudiants était d'un mois et celle pour remplir les questionnaires aux enseignants était de deux mois.

- Limites des questionnaires écrits

Au cours des dépouillements des résultats des enquêtes par questionnaire auprès des enseignants de français, nous avons découvert quelques termes ambigus comme "obstacles linguistiques", "niveau de langue" ou quelques réponses intéressantes mais incomplètes concernant l'évaluation de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture ou des propositions pédagogiques. Dans ces

cas, nous avons dû contacter les enquêtés concernés soit en face à face, soit par téléphone et soit par courriel pour expliciter ces termes-là ou développer leurs idées.

I.4. Constitution des questionnaires

Nous avons élaboré trois questionnaires différents destinés à trois publics différents: les étudiants des FUF de Hué, les enseignants de FG et les enseignants de FOS.

I.4.1. Questionnaire destiné aux étudiants de FUF (cf. annexe, deuxième partie, chap.5, questionnaire aux étudiants de FUF)

- **Nombre de questions:** 18 questions

- **Types de questions:** questions à choix multiples et questions ouvertes

La plupart des questions étaient des questions à choix multiples (QCM). La majorité des QCM étaient accompagnées de questions ouvertes qui ont invité les enquêtés à donner des informations complémentaires ou justifier leurs avis personnels. Les questions ont été rédigées en français et en vietnamien pour que les étudiants puissent bien comprendre le contenu des questions. Les réponses aux questions ouvertes seront écrites en vietnamien ou en français.

- Contenu du questionnaire

Les 18 questions du questionnaire aux étudiants de FUF ont été posées autour des thèmes suivants :

- Profil des étudiants enquêtés : 2 questions (questions 1 et 2)
- Auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français: 8 questions (questions 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10)
- Connaissance de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive): 4 questions (questions 11, 12, 13, 14)
- Évaluation par les étudiants de FUF des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans les manuels de FOS : 4 questions (questions 15,16, 17 et 18)

I.4.2. Questionnaire destiné aux enseignants de FG (cf. annexe, deuxième partie, chap.5, questionnaire aux enseignants de FG)

- **Nombre de questions:** 25 questions

- **Types de questions:** QCM et questions ouvertes

Les QCM et les questions ouvertes ont été combinées en vue de recueillir le plus possible d'informations personnelles de la part des enseignants de FG.

- Contenu du questionnaire

Les 25 questions du questionnaire aux enseignants de FG ont été posées autour des thèmes suivants:

- Profil des enseignants de FG: 2 questions (questions 1 et 2)
- Évaluation des méthodologies de l'enseignement de lecture-compréhension en français proposées dans les manuels de français en usage: 5 questions (questions 5, 6, 7, 8 et 9)
- Conscience et exploitations pédagogiques des capacités cognitivo-textuelles (capacités discursives): 18 questions
 - Genres de textes (questions 3 et 4)
 - Approches du sens du texte(question 10)
 - Structuration textuelle (questions 11, 12, 13 et 14)
 - Cohésion lexicale (questions 15 et 16)
 - Fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs (questions 17, 18 et 19)
 - Intention de communication de l'auteur (questions 20 et 21)
 - Argumentation et explication dans les genres de textes divers (questions 24 et 25)

I.4.3. Questionnaire destiné aux enseignants de FOS (cf. annexe, deuxième partie, chap.5, questionnaire aux enseignants de FOS)

- **Nombre de questions:** 17 questions

- **Types de questions:** QCM et questions ouvertes combinées

- **Contenu du questionnaire:**

Les 17 questions du questionnaire aux enseignants de FOS ont été posées autour des thèmes suivants :

- Profil des enseignants de FOS : 2 questions (questions 1 et 2)
- Conceptions de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français: 4 questions (questions 3, 4, 8 et 17)
- Évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français chez les étudiants des FUF de Hué: 3 questions (questions 5, 6 et 7)
- Enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français: 8 questions
 - Développement de la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français (questions 9, 10 et 11)

- Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension en français proposées dans les manuels de FOS (questions 12, 3, 14, 15 et 16)

I.5. Méthodologie des traitements de données

Les traitements de données ont été effectués selon la démarche générale suivante:

- Collecte de données par questions
- Calculs statistiques des résultats des réponses aux questions
- Représentation des résultats en tableaux et graphiques
- Observations globales et ponctuelles et ensuite confrontations entre les résultats des réponses des enseignants ou des étudiants de différentes années à chaque question

II. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des étudiants de FUF

II.1. Enquête auprès des étudiants de FUF en deuxième année

(cf. annexe, deuxième partie, chap.5, résultats enquêtes étudiants Tourisme 2^e année et Médecine 2^e année)

II.1.1 Profil des étudiants enquêtés

(cf. annexe résultats réponses aux questions 1 et 2 du questionnaire aux étudiants de deuxième année)

19 étudiants de tourisme et 17 étudiants de médecine en deuxième année ont participé à notre enquête. La quasi-moitié des étudiants de tourisme enquêtés (47,3%) apprennent le français depuis 2 ans alors que les étudiants de médecine enquêtés qui apprennent le français depuis 2 ans sont beaucoup plus nombreux (70,6%). Ces apprenants de français étaient ainsi de vrais débutants à l'entrée universitaire. Un certain nombre d'étudiants enquêtés en deuxième année apprennent le français depuis le lycée (depuis 4 ou 5 ans) et depuis le collège (depuis 7, 8 ou 9 ans). Donc, l'échantillon de l'enquête représente bien le profil relativement hétérogène en matière de niveau de langue française des étudiants de FUF en deuxième année.

Le profil des étudiants enquêtés en deuxième année de FUF

| | <i>2 ans</i> | <i>3 ans</i> | <i>4 ans</i> | <i>5 ans</i> | <i>7 ans</i> | <i>8 ans</i> | <i>9 ans</i> |
|----------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Touris.2 | 9 = 47,3% | 1 = 5,3% | 2 = 10,5% | 1 = 5,3% | 1 = 5,3% | 3 = 15,7% | 2 = 10,5 % |
| Méd.2 | 12 = 70,6% | 0 | 1 = 5,9% | 1 = 5,9% | 1 = 5,9% | 2 = 11,7% | 0 |

Fig.1

II.1.2. Auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français

(cf. annexe résultats réponses aux questions 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 du questionnaire aux étudiants de deuxième année)

- Question 3:

Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? Et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | | lus en cours spécifiques en français | | lus hors de la classe | |
|---|-------------------------|--------------|--------------------------------------|---------------|-----------------------|--------------|
| | Touris 2 | Méd. 2 | Touris 2 | Méd. 2 | Touris 2 | Méd. 2 |
| Textes scientifiques | 2 = 10,5% | 0 | 1 = 5,3% | 5 = 29,4% | 5 = 26,3% | 2 = 11,7% |
| Textes didactiques | 6 = 31,5% | 2 = 1,7% | 5 = 26,3% | 15 = 88,2% | 3 = 15,7% | 4 = 23,5% |
| Textes de vulgarisation | 8 = 42,1% | 3 = 17,6% | 4 = 21% | 0 | 3= 15,7% | 7 = 41,2% |

Fig.2

Les étudiants ont lu les trois types de textes de spécialité. Les textes de spécialité en français le plus lus par les étudiants en deuxième année sont des textes didactiques et des textes de vulgarisation. Les étudiants lisent les textes de spécialité dans les trois lieux différents: en classe de langue, en cours spécifique en français et en dehors de la classe. En classe de langue, les professeurs ne leur ont donné à lire que des textes de vulgarisation alors que les étudiants déclarent avoir lu aussi des textes didactiques et des textes scientifiques. Ceci révèle que les étudiants en deuxième année ne sont pas capables de bien distinguer les trois types de textes de spécialité, notamment les textes didactiques des textes de vulgarisation malgré l'explicitation de ces termes en vietnamien dans le questionnaire. La confusion

entre les différents types de textes de spécialité ne permet pas alors de savoir exactement lequel parmi les trois textes de spécialité est le plus lu en cours spécifique en français et en dehors de la classe. Ce qui est remarquable dans les réponses à cette question, c'est que les étudiants en deuxième année ont déjà des occasions de lire les textes de spécialité en français à l'école pour étudier leur discipline et tentent de pratiquer la lecture individuelle de textes de spécialité sur Internet ou à la bibliothèque.

-Question 4:

Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | Tourisme 2 | Médecine 2 | En moyenne |
|-------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| textes scientifiques | 4=21% | 6 = 35,3% | 33% |
| textes didactiques | 6=31,5% | 7 = 41,2% | 36,3% |
| textes de vulgarisation | 8=42,1% | 5 = 29,4 % | 35,7% |

Fig.3

Les étudiants en deuxième année aiment lire non seulement les textes didactiques et les textes de vulgarisation mais aussi les textes scientifiques pour élargir leur connaissance spécifique et élever leur niveau de langue française. Mais ils préfèrent un peu lire les textes didactiques et les textes de vulgarisation car ces deux types de textes conviennent mieux à leur compétence linguistique.

Question 5:

Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

14 étudiants de tourisme et 16 étudiants de médecine en deuxième année ont répondu à la question 5.

| | Note moyenne | | Classement | |
|--------------------------|---------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | Touris. 2 | Méd. 2 | Touris.2 | Méd. 2 |
| Lexique spécifique | 2,1 | 2,4 | 2 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 2,0 | 1,1 | 3 | 8 |
| Structuration textuelle | 1,7 | 1,4 | 5 | 5 |
| Cohésion lexicale | 1,4 | 1,0 | 8 | 9 |
| Fonctions textuelles des | 1,5 | 1,2 | 6 | 6 |

| | | | | |
|-------------------------------|------------|------------|----------|----------|
| connecteurs | | | | |
| Connaissances spécifiques | 3,1 | 1,9 | 1 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,1 | 1,2 | 9 | 6 |
| Intention de communication | 1,8 | 1,6 | 4 | 3 |
| Informations principales | 1,5 | 1,6 | 6 | 3 |
| Note moyenne globale | 1,8 | 1,5 | | |

Fig.4

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie une petite difficulté, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie une assez grande difficulté, note moyenne = ou > 2,5 signifie une grande difficulté.*

La note moyenne globale donnée par les étudiants de tourisme en deuxième année sur les textes scientifiques est de 1,8 contre 1,5 par les étudiants de médecine en deuxième année. Les étudiants de tourisme et de médecine en deuxième année ont jugé les textes scientifiques difficiles. Les difficultés les plus grandes dans la lecture des textes scientifiques pour les étudiants de tourisme sont les connaissances spécifiques (3,1), le lexique spécifique (2,1), la syntaxe des phrases (2,0), l'intention de communication (1,8) et la structuration textuelle (1,7) tandis que les plus grandes pour les étudiants de médecine sont le lexique spécifique (2,4), les connaissances spécifiques (1,9), l'intention de communication (1,6), les informations principales (1,6). Les chiffres des résultats de la question 5 indiquent que les étudiants en deuxième année se préoccupent le plus du lexique spécifique et des connaissances spécifiques pour la lecture-compréhension des textes scientifiques. Les thèmes et les contenus dans les textes scientifiques constituant les univers de discours concernent les domaines de référence spécifiques. Il est ainsi évident que le lexique spécifique et les connaissances sont les deux premiers soucis pour les étudiants en cette année. Identifier l'intention de communication de l'auteur dans les textes scientifiques est leur troisième souci.

En revanche, la cohésion lexicale et les fonctions textuelles des connecteurs ne posent pas de grands problèmes dans la lecture des textes scientifiques aux étudiants en deuxième année, surtout à ceux de médecine (1,0 pour la cohésion lexicale et 1,2 pour les connecteurs). Ces évaluations s'expliquent par l'apport considérable du contenu pédagogique du manuel de FOS pour la deuxième année et du manuel Studio 100 niveau 2 destiné aux étudiants en deuxième année. En effet, les exercices portant sur la reprise lexicale et l'usage des connecteurs logiques sont donnés en grand

nombre dans les manuels de français général et de FOS pour ce public. Ils maîtriseraient donc relativement bien ces phénomènes linguistiques.

En somme, les résultats de la question 5 montrent que les étudiants en deuxième année ne sont pas conscients seulement de la compétence linguistique (lexique et syntaxe des phrases) et de la connaissance spécifique pour appréhender le sens des textes scientifiques mais aussi de quelques composantes considérées comme les plus importantes de la compétence cognitivo-textuelle telles que l'intention de communication, les informations principales et la structuration textuelle.

- Question 6:

Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

15 étudiants de tourisme et 17 étudiants de médecine en deuxième année ont répondu à la question 6.

| | Note moyenne | | Classement | |
|--------------------------------------|--------------|------------|------------|--------|
| | Touris. 2 | Méd.2 | Touris. 2 | Méd. 2 |
| Lexique spécifique | 2,7 | 2,7 | 1 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 1,5 | 1,3 | 4 | 6 |
| Structuration textuelle | 1,3 | 1,1 | 5 | 7 |
| Cohésion lexicale | 1,6 | 1,1 | 3 | 7 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 0,9 | 1,1 | 9 | 7 |
| Connaissances spécifiques | 2,5 | 2 | 2 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,3 | 1,7 | 5 | 4 |
| Intention de communication | 1,2 | 1,7 | 7 | 4 |
| Informations principales | 1,2 | 2,0 | 7 | 2 |
| Note moyenne globale | 1,6 | 1,6 | | |

Fig.5

Notes : Note moyenne < 1,5 signifie **une petite difficulté**, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie **une assez grande difficulté**, note moyenne = ou > 2,5 signifie **une grande difficulté**.

La note moyenne globale donnée par les étudiants de tourisme et de médecine en deuxième année est de 1,6. Cela veut dire que les textes didactiques en français leur semblent difficiles. Les difficultés estimées les plus grandes dans la lecture des textes didactiques en français par les étudiants de tourisme sont le lexique spécifique (2,7), le manque de connaissances spécifiques (2,5), la cohésion lexicale (1,6) et la syntaxe des phrases (1,5). Concernant les textes didactiques, les étudiants de médecine considèrent comme les plus grandes difficultés le lexique spécifique (2,7), le manque de connaissances spécifiques (2,0), le repérage des informations principales (2,0), le manque de connaissances encyclopédiques (1,7), la détermination de l'intention de communication de l'auteur dans chaque paragraphe et dans la totalité du texte (1,7). À travers les résultats des réponses à la question 6, on constate que le lexique spécifique et le manque de connaissances spécifiques sont jugés comme les plus grands obstacles communs pour la lecture de textes didactiques en français par les étudiants de tourisme et de médecine en deuxième année. Les textes didactiques en français sont aussi des textes à caractère scientifique qui visent à fournir des informations scientifiques dans un domaine spécifique aux étudiants, spécialistes novices dans leur propre discipline. Le vocabulaire spécifique en français et les connaissances spécifiques sont les facteurs primordiaux pour comprendre les textes didactiques en français.

Si les étudiants de tourisme ne maîtrisent pas bien la cohésion lexicale (1,6) ainsi que la syntaxe des phrases (1,5) dans les textes didactiques en français, les étudiants de médecine rencontrent une assez grande difficulté à relever les informations principales (2,0) et l'intention de l'auteur (1,7) dans les textes didactiques en français. La cohésion lexicale et le repérage des informations principales sont autant de facteurs importants pour que le lecteur puisse déterminer l'intention de communication de l'auteur. Ainsi, les étudiants de FUF en deuxième année révèlent à travers les résultats des réponses à cette question que leur compétence cognitivo-textuelle n'est pas suffisante pour bien appréhender les textes didactiques en français.

- Question 7:

Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

15 étudiants de tourisme et 13 étudiants de médecine en deuxième année ont répondu à la question 7.

| Note moyenne | | Classement | |
|--------------|--------|------------|--------|
| Touris. 2 | Méd. 2 | Touris. 2 | Méd. 2 |
| | | | |

| | | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|---|---|
| Lexique spécifique | 2,1 | 2,2 | 2 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 1,8 | 1,2 | 3 | 7 |
| Structuration textuelle | 1,4 | 0,8 | 5 | 9 |
| Cohésion lexicale | 1,6 | 1,2 | 4 | 8 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 0,9 | 1,4 | 9 | 6 |
| Connaissances spécifiques | 2,5 | 2,0 | 1 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,1 | 1,5 | 8 | 5 |
| Intention de communication | 1,4 | 1,6 | 5 | 4 |
| Informations principales | 1,4 | 1,7 | 5 | 3 |
| Note moyenne globale | 1,6 | 1,5 | | |

Fig.6

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie une petite difficulté, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie une assez grande difficulté, note moyenne = ou > 2,5 signifie une grande difficulté.*

En se basant sur les notes moyennes globales (1,6 pour les étudiants de tourisme et 1,5 pour les étudiants de médecine) sur les textes de vulgarisation en français, on voit que les étudiants de FUF en deuxième année estiment les textes de vulgarisation en français difficiles à comprendre. Les éléments estimés comme les plus grands obstacles pour la lecture-compréhension de textes de vulgarisation en français par les étudiants de tourisme sont le manque de connaissances spécifiques (2,5), le lexique spécifique (2,1), la syntaxe des phrases (1,8) tandis que les plus grands obstacles pour les étudiants de médecine sont le lexique spécifique (2,2), le manque de connaissances spécifiques (2,0), le repérage des informations principales (1,7), la détermination de l'intention de communication de l'auteur (1,6) et le manque de connaissances encyclopédiques (1,5). De plus, la note moyenne de l'évaluation des facteurs aussi importants pour construire le sens du texte en général telles que la structuration textuelle, la détermination de l'intention de communication de l'auteur et le repérage des informations principales est de 1,4. Ce chiffre indique que les étudiants de tourisme en deuxième année sont assez faibles en ces stratégies de lecture. Quant aux étudiants de médecine en deuxième année, ils ne maîtrisent pas bien les fonctions textuelles des connecteurs (1,4) dans les textes de vulgarisation en français.

Comme pour les textes scientifiques et les textes didactiques, les résultats des réponses à la question 7 montrent que la compétence lexicale spécifique et la connaissance d'un domaine scientifique (savoir spécifique) occupent les deux premières places dans la réussite de la lecture-compréhension de textes de vulgarisation en français chez les étudiants de FUF en deuxième année. En outre, on constate que la compétence cognitivo-textuelle qu'ils jugent eux-mêmes limitée contribue aussi considérablement aux difficultés qu'ils rencontrent dans la lecture-compréhension de textes de spécialité de ce type en français.

-Question 8:

Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| | Oui | Non |
|------------|------------|----------|
| Tourisme 2 | 17 = 89,4% | 1 = 5,3% |
| Médecine 2 | 17 = 100% | 0 |

Fig.7

Malgré les difficultés des textes de vulgarisation en français, les étudiants en deuxième année ont presque tous envie de lire les textes de spécialité de ce type en français. Ces textes leur sont plus accessibles que les textes scientifiques et les textes didactiques. Pour eux, la lecture de textes de vulgarisation en français au début de l'apprentissage de la lecture de textes de spécialité en français donne de bonnes occasions pour élargir le vocabulaire spécifique et se familiariser avec les textes de spécialité en français.

- Question 9:

Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français?

| | (1) en% | | (2) en % | | (3) en % | |
|-----------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
| | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> |
| | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pronominalisation | 52,6 | 35,3 | 21 | 23,5 | 5,3 | 0 |
| Substitution lexicale | 36,8 | 17,6 | 42,1 | 52,9 | 10,5 | 5,9 |
| Reprise lexicale | 26,3 | 41,2 | 36,8 | 23,5 | 15,7 | 0 |
| Usage des articles | 26,3 | 35,3 | 57,9 | 29,4 | 5,3 | 23,5 |

| | | | | | | |
|----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------|
| définis | | | | | | |
| Nominalisation | 26,3 | 41,2 | 47,3 | 17,6 | 10,5 | 0 |

Fig.8

| | <i>Note moyenne</i> | | <i>Classement</i> | |
|-------------------------------|---------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> |
| | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Pronominalisation | 1,1 | 0,8 | 5 | 4 |
| Substitution lexicale | 1,5 | 1,4 | 2 | 2 |
| Reprise lexicale | 1,47 | 0,9 | 4 | 3 |
| Usage des articles définis | 1,6 | 1,6 | 1 | 1 |
| Nominalisation | 1,5 | 0,7 | 2 | 5 |
| Note moyenne globale | 1,4 | 1,1 | | |

Fig.9

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie un peu, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie bien, note moyenne = ou > 2,5 signifie très bien.*

En observant les chiffres figurant dans les tableaux Fig.8 et Fig.9, on voit que les étudiants de FUF en deuxième année ne maîtrisent pas bien les faits linguistiques susceptibles de créer la cohésion lexicale entre les phrases de textes de spécialité en français; 1,4 pour les étudiants de tourisme et 1,1 pour les étudiants de médecine. Le fait linguistique relatif à la cohésion lexicale que les étudiants en deuxième année maîtrisent le moins bien est la pronominalisation; 1,1 pour les étudiants de tourisme et 0,8 pour les étudiants de médecine. En effet, plus de la moitié des étudiants de tourisme enquêtés (52,6%) et plus d'un tiers des étudiants de médecine enquêtés (35,3%) comprennent juste un peu des anaphores pronominales dans les textes de spécialité en français. Par rapport à la pronominalisation dans la langue vietnamienne, la pronominalisation est utilisée de manière plus fréquente et plus variée dans les textes écrits en français. A priori, nous nous rendons compte que les étudiants éprouvent du mal à retrouver les antécédents des pronoms, surtout les pronoms personnels, le pronom EN et les pronoms relatifs.

En général, les étudiants de tourisme maîtrisent assez bien la cohésion lexicale tandis que ceux de médecine la maîtrisent juste un peu. En effet, ces derniers ont encore du mal à appréhender le rôle de la reprise lexicale (0,9) et celui de la nominalisation (0,7) dans la cohésion lexicale du texte. D'ailleurs,

la quasi-moitié des étudiants de médecine enquêtés éprouvent des difficultés dans la compréhension des fonctions anaphoriques de la reprise lexicale (41,2%) et de la nominalisation (41,2%). D'une part, dans le manuel Studio 100 niveau 2, les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale ne sont pas introduits comme des points de la grammaire de texte dans le contenu d'enseignement général et le contenu d'enseignement de la lecture en particulier (cf. *supra* deuxième partie, chap.4, II.2.2.1.3 et II.2.2.2.1, pp. 195-199). D'autre part, la plupart des étudiants de médecine en deuxième année étaient de vrais débutants en français à l'entrée universitaire. Ils manquent donc sans aucun doute de connaissances de base grammaticales en langue française même en deuxième année. Ces deux problèmes conduisent indiscutablement ces apprenants à la maîtrise insatisfaisante de la cohésion lexicale dans les textes en général et dans les textes de spécialité en particulier.

En un mot, les phénomènes anaphoriques dans les textes de spécialité en français constituent des obstacles pour la lecture-compréhension des textes de ces genres chez les étudiants de FUF en deuxième année, notamment chez les étudiants de médecine.

- Question 10:

Parmi les connecteurs (articulateurs) déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

La quasi-moitié des étudiants enquêtés (7/19 étudiants de tourisme et 7/17 étudiants de médecine) ont cité des connecteurs qui leur semblent les plus difficiles dans la lecture des textes de spécialité. Ainsi, cela permet d'en conclure que plus de la moitié des étudiants enquêtés ignoreraient le rôle des connecteurs dans l'organisation textuelle ou que ces étudiants n'estimeraient pas les connecteurs comme de véritables obstacles pour la compréhension des textes de spécialité en français. En fait, les connecteurs logiques sont bien introduits dans le programme d'enseignement du Studio 100 niveau 2 et notamment en grande partie dans le manuel de FOS destiné aux étudiants de deuxième année (cf. *supra* chap.4, II.3.1.1.2, p.223). Les étudiants maîtrisent alors assez bien les connecteurs logiques au niveau intraphrastique. C'est pourquoi on peut dire que la plupart d'entre eux ont le sentiment que les connecteurs ne leur posent aucun gros problème pendant la lecture des textes de spécialité.

Parmi les mots cités comme les connecteurs les plus difficiles, un grand nombre d'entre eux ne sont pas des connecteurs. En effet, on a mentionné des marqueurs textuels comme *d'abord, ensuite, par ailleurs* (cf. *infra* tableau Fig.10, p.250), des indicateurs temporels comme *dans, depuis, lors de, au cours de, pendant*, l'indicateur d'addition *ainsi que*, les pronoms (surtout les pronoms relatifs) comme *en, qui, que, dont, laquelle* et l'opérateur argumentatif *jusqu'à*. Ces réponses signalent donc que les

étudiants ne maîtrisent pas bien non seulement les connecteurs mais aussi, nous semble-t-il, les marqueurs textuels, les indicateurs de différentes catégories et les opérateurs argumentatifs. (cf. annexe, deuxième partie, chap. 5, résultats enquêtes Tourisme 2^e année et Médecine 2^e année).

| | Connecteurs | | | Marqueurs textuels |
|------------------|--------------------------------|---------------------------------------|---|------------------------|
| | Concession | Opposition/ Restriction | Cause/ Conséquence | |
| Touris. 2 | -Malgré (2 fois) - Bien que | - Cependant (5 fois) - Et pourtant | - Ainsi (2 fois) - Donc (2fois) - Alors | - Par ailleurs |
| Méd. 2 | -Malgré (2 fois) | - Mais | - En vue de - Parce que - À mesure que | - D'abord - Ensuite |

Fig.10

Au regard du tableau Fig.10, un certain nombre d'étudiants en deuxième année estiment le plus difficile d'identifier les fonctions textuelles du connecteur de concession *malgré* (4 fois), du connecteur de restriction *cependant* (5 fois), du connecteur de conséquence-conclusion *donc* (2 fois) et du connecteur polyvalent *ainsi*. Ces connecteurs apparaissent beaucoup dans les textes et n'exercent pas des impacts justement au niveau intraphrastique mais aussi au-delà de la phrase. Ces résultats indiquent nettement qu'il faut mieux enseigner aux étudiants les fonctions textuelles des connecteurs non seulement au niveau intraphrastique mais également au niveau interphrastique.

II.1.3. Connaissance de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive) (cf. annexe résultats réponses aux questions 11, 12, 13, 14 du questionnaire aux étudiants de deuxième année)

- **Question 11:**

A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | Nbre. de choix en % | | % en moyenne |
|-----------------------------------|---------------------|------------|--------------|
| | Tourisme 2 | Médecine 2 | |
| identifier le thème du paragraphe | 31,5 | 29,4 | 30,4 |

| | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|
| relever les informations principales | 63,1 | 41,2 | 52,1 |
| saisir toutes les informations importantes | 36,8 | 52,9 | 44,8 |

Fig.11

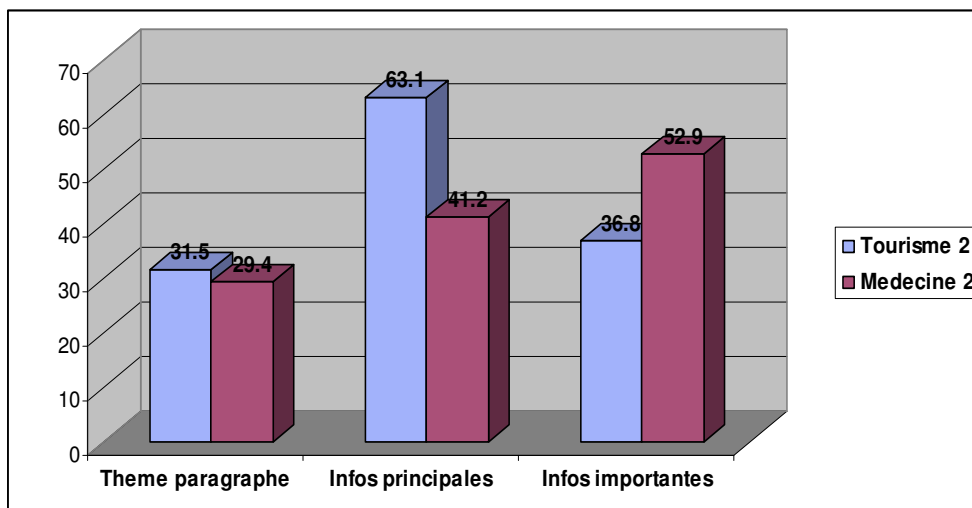


Fig.12

En référence au tableau Fig.12, on constate que l'opération la plus pratiquée par les étudiants de tourisme en deuxième année en vue de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité est la tâche de relever les informations principales (63,1%) tandis que celle la plus pratiquée dans ce but par les étudiants de médecine en deuxième année est la tâche de saisir toutes les informations importantes (52,9%). Parmi les trois opérations proposées, la première consistant à identifier le thème du paragraphe est la moins choisie par les étudiants de tourisme (31,5%) et ceux de médecine (29,4%). En fait, les deux premières opérations proposées sont les plus pertinentes pour détecter l'intention de communication de l'auteur. Par contre, il n'est pas nécessaire de saisir toutes les informations importantes fournies tout au long d'un paragraphe pour dépister l'orientation argumentative du paragraphe.

Certes, le thème et les informations principales dans le paragraphe sont très nécessaires mais ne sont pas suffisants pour déterminer le vouloir-dire de l'auteur par un paragraphe. Il faut tenir compte également de l'implication (inférence et présupposition) de par les informations explicites données dans les phrases du paragraphe, de la mise en relation des informations principales tant explicites qu'implicites dans un paragraphe pour reconnaître l'attitude et l'opinion de l'auteur (orientation

argumentative), de la référence aux intentions de communication de l'auteur dans les paragraphes précédents, et finalement du contexte socio-communicatif global du texte. En d'autres termes, détecter l'intention de communication de l'auteur dans un paragraphe est une opération cognitive d'analyse textuelle complexe qui met en jeu différents traitements cognitifs des données textuelles.

En revanche, il est remarquable que 5 étudiants enquêtés (un étudiant de tourisme et 4 étudiants de médecine) nous aient donné quelques idées complémentaires pertinentes à ce propos. Ils prennent en considération la relation interphrastique, l'attitude de l'auteur, l'acte de conclure à partir des informations dans le texte. (cf. annexe, chap.5, résultats enquêtes Tourisme 2^e année et Médecine 2^e année)

En général, en ce qui concerne les opérations permettant de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe d'un texte de spécialité en français, un tiers des enquêtés (30,4% en moyenne) trouvent nécessaire d'identifier le thème du paragraphe et la moitié d'entre eux (52,1% en moyenne) trouvent important de relever les informations principales. Au contraire, la quasi-moitié parmi eux (44,8% en moyenne) croit qu'il faut saisir toutes les informations importantes pour dégager l'intention de communication de l'auteur. Bref, les étudiants de FUF en deuxième année ne maîtrisent pas bien les opérations de lecture pertinentes pour accomplir cette stratégie de lecture.

- Question 12:

A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | <i>Nbre. de choix en %</i> | | <i>% en moyenne</i> |
|---------------------------------|----------------------------|-------------------|---------------------|
| | Tourisme 2 | Médecine 2 | |
| l'auteur | 15,7 | 5,9 | 10,8 |
| le destinataire | 31,5 | 29,4 | 30,4 |
| paramètres spatio-temporels | 52,6 | 23,5 | 38,05 |
| intention de communication | 57,9 | 76,5 | 67,2 |
| déroulement énonciatif du texte | 15,7 | 5,9 | 10,8 |

Fig.13

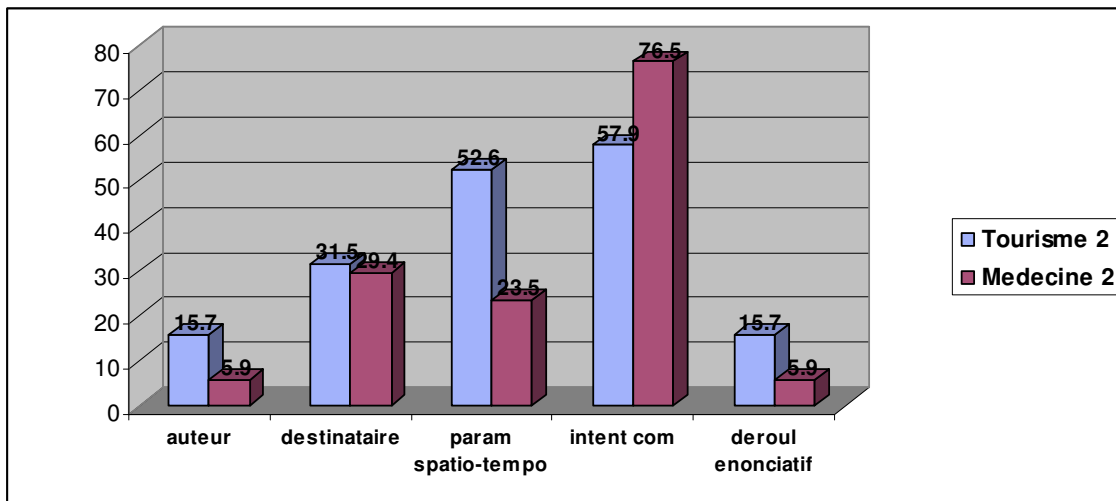


Fig.14

En ce qui concerne le contexte du texte de spécialité, les étudiants de tourisme ainsi que ceux de médecine en deuxième année considèrent l'intention de communication comme l'élément le plus important du contexte de spécialité. En effet, plus de la moitié des étudiants de tourisme (57,9%) et trois quarts de ceux de médecine sont conscients de l'importance de cette composante du contexte. Si les étudiants de tourisme placent les paramètres spatio-temporels au deuxième rang (31,5%), ceux de médecine choisissent le destinataire comme la deuxième composante du contexte du texte de spécialité (29,4%). Par contre, l'auteur ainsi que le déroulement énonciatif sont très peu estimés dans la construction du contexte du texte de spécialité par les étudiants de tourisme (15,7%) et ceux de médecine (5,9%).

Tous les éléments proposés à choisir dans cette question sont tous aussi importants et en interaction constante dans la construction du contexte du texte en général, qu'il s'agisse d'un texte quotidien ou d'un texte de spécialité, que ce soit en français, en vietnamien ou en d'autres langues. D'ailleurs, ce sont l'auteur, le destinataire et le déroulement énonciatif du texte qui sont les facteurs primordiaux susceptibles de faire naître et progresser l'intention de communication de l'auteur et le contexte ³³du texte. D'après la théorie de la *schématisation* de l'interaction verbale de J.-B. Grize (1996), la construction du contexte est à la fois condition et résultat du processus de construction du sens du texte. De surcroît, l'auteur (schématisateur) et le destinataire (co-schématisateur) doivent partager les mêmes représentations des aspects différents du contexte qui constituent la même « mémoire discursive ». Il est regrettable que les étudiants en deuxième année ne se rendent pas compte

³³ Pour avoir plus d'information sur la notion de *contexte* et la relation entre le contexte et le déroulement énonciatif, cf. *supra* première partie, chap.1, V.1 et V.2.2.2.

particulièrement des rôles prépondérants de l'auteur (10,8 en moyenne) et du déroulement énonciatif du texte (10,8% en moyenne) vis-à-vis du contexte du texte de spécialité.

-Question13:

Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | <i>(1) en %</i> | | <i>(2) en %</i> | | <i>(3) en %</i> | |
|-------------------------|------------------|---------------|------------------|---------------|------------------|---------------|
| | Touris. 2 | Méd. 2 | Touris. 2 | Méd. 2 | Touris. 2 | Méd. 2 |
| textes scientifiques | 5,3 | 17,6 | 10,5 | 0 | 57,9 | 52,9 |
| textes didactiques | 5,3 | 23,5 | 10,5 | 29,4 | 57,9 | 29,4 |
| textes de vulgarisation | 5,3 | 11,7 | 0 | 11,7 | 52,65 | 47 |

Fig.15

Les étudiants de tourisme ont quasiment la même conception des textes scientifiques et des textes de vulgarisation que ceux de médecine. En effet, plus de la moitié des étudiants de tourisme enquêtés (57,9%) et des étudiants de médecine enquêtés (52,9%) pensent que l'argumentation ainsi que l'explication existent dans les textes scientifiques. Par ailleurs, plus de la moitié des étudiants de tourisme enquêtés (52,65%) et la quasi-moitié de ceux de médecine enquêtés (47%) voient tous les deux actes de discours se produire dans les textes de vulgarisation. Par contre, s'agissant des textes didactiques, si plus de la moitié des étudiants de tourisme enquêtés reconnaissent aussi la co-présence des deux actes de discours dans les textes didactiques, un grand nombre de ceux de médecine enquêtés voient soit l'explication (29,4%) soit l'argumentation (23,5%) exclusivement dans ce type de textes de spécialité.

D'un point de vue global, les étudiants en deuxième année sont conscients des rôles de l'argumentation et de l'explication dans les textes de spécialité. Cependant, beaucoup d'étudiants de médecine en cette année ne prennent pas encore en considération la complémentarité entre ces deux actes de discours dans ce genre de texte.

Question 14:

A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est ce-que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

| | Nbre. de choix en % | | % en moyenne |
|--|---------------------|-------|--------------|
| | Touris. 2 | Méd.2 | |
| apprendre les raisonnements logiques | 68,4 | 52,9 | 60,6 |
| apprendre les types d'argumentations | 31,5 | 29,4 | 30,4 |
| acquérir des capacités discursives | 47,3 | 41,2 | 44,2 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 94,7 | 94,1 | 94,4 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 36,8 | 58,8 | 47,8 |
| savoir les figures de rhétorique | 10,5 | 5,9 | 8,2 |

Fig.16

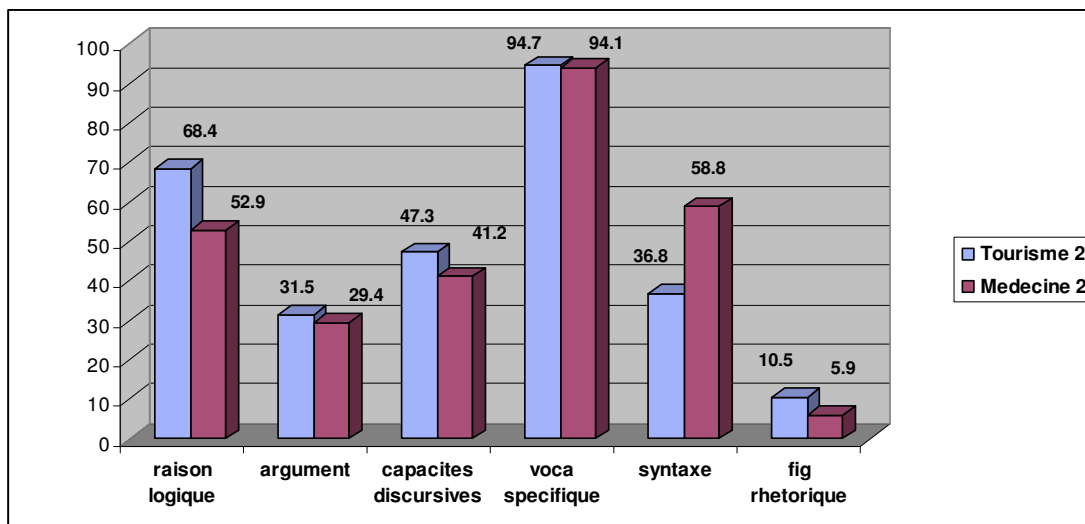


Fig.17

Selon les chiffres du tableau Fig.16 et le graphique Fig.17 représentant les résultats des réponses à la question 14, nous constatons que les étudiants en deuxième année accordent un privilège particulier à l'acquisition du lexique spécifique (94,7% pour les étudiants de tourisme et 94,1% pour les étudiants de médecine) dans le but de bien comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français. En revanche, les figures de rhétorique ne retiennent guère l'attention des étudiants en question, celles-là se placent ainsi au dernier rang. De plus, les étudiants en cette année trouvent tout à fait nécessaire d'apprendre les raisonnements logiques. En effet, cette tâche est la deuxième priorité pour les étudiants de tourisme et la troisième priorité pour les étudiants de médecine, soit 68,4% en

tourisme contre 52,9% en médecine. Par contre, la maîtrise de la syntaxe des phrases est la deuxième priorité pour les étudiants de médecine et la quatrième priorité pour les étudiants de tourisme, soit 58,8% en médecine contre 36,8% en tourisme.

Quant aux capacités discursives, les étudiants de tourisme les placent au troisième rang de priorité tandis que les étudiants les placent au quatrième rang. Néanmoins, en se basant sur le pourcentage de choix, la quasi-moitié des étudiants de tourisme enquêtés (47,3%) et de ceux de médecine enquêtés (41,2%) accordent une attention prioritaire à l'acquisition des capacités discursives. Ce résultat est un signe positif en matière d'évaluation de la compétence de lecture-compréhension chez les étudiants de FUF en deuxième année. Car d'une part, ces apprenants démontrent par là leur conscience de la nécessité de la compétence cognitivo-textuelle dans la compréhension de l'argumentation et de l'explication des textes de spécialité en particulier et, par extension, dans la compréhension de ce genre de texte. D'autre part, les étudiants enquêtés, en répondant à cette question, ont essayé d'évaluer par eux-mêmes leur compétence cognitivo-textuelle et ont trouvé certaines faiblesses en cette compétence à remédier. Ceci montre qu'ils possèdent inconsciemment une compétence métacognitivo-textuelle.

En conclusion, les étudiants de deuxième année, en général, sont conscients des composantes de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français. Précisément, ils mettent l'accent particulier sur le développement des compétences linguistiques spécifiques (94,4% en moyenne pour posséder un large vocabulaire spécifique et 47,8% en moyenne pour maîtriser la syntaxe spécifique des phrases dans les textes de spécialité en français) et la connaissance spécifique et les connaissances encyclopédiques (60,6% en moyenne pour apprendre les raisonnements logiques et 30,4% en moyenne pour apprendre les types d'argumentations). Outre ces deux premiers privilèges, près de la moitié du public (44,2% en moyenne) se rend compte aussi de l'importance de la compétence discursive (compétence cognitivo-textuelle) dans le développement de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français.

II.1.4. Évaluation par les étudiants de deuxième année de la méthodologie de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans le manuel de FOS en usage

(cf. annexe résultats réponses aux questions 15, 16, 17 et 18 du questionnaire aux étudiants de deuxième année)

- Question15:

Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

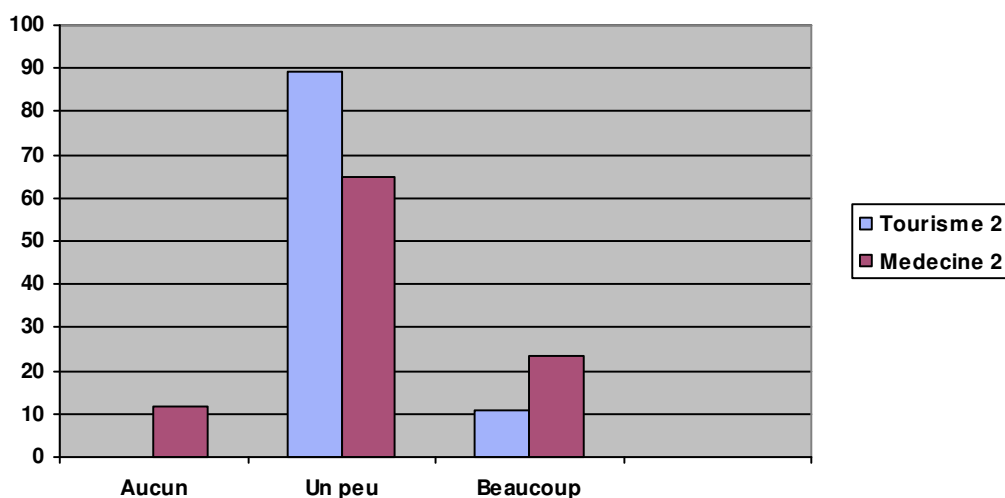


Fig.18

À propos des exercices visant à développer la capacité à comprendre l’argumentation et l’explication dans les textes de spécialité en français, la majorité des étudiants de FUF en deuxième année disent que le manuel de FOS en usage ne leur en fournit pas un assez grand nombre. En effet, 89,4% des étudiants de tourisme enquêtés et 64,7% des étudiants de médecine enquêtés estiment qu’il y a « un peu » d’exercices avec cette finalité. Sans compter 11,7 % des étudiants de médecine enquêtés qui répondent par “aucun exercice”.

À propos des exercices efficaces portant sur l’argumentation et l’explication dans les textes de spécialité en français, les étudiants en deuxième année ont mentionné des exercices d’usage de connecteurs logiques dans les productions écrites comme résumé, rédaction de lettres, exercices de vocabulaire, des activités de réponse aux questionnaires de lecture-compréhension, exercices de remise en ordre des paragraphes d’un texte.

Ainsi, les exercices variés permettant de développer la capacité à comprendre l’argumentation et l’explication dans les textes de spécialité en français sont très motivants et constituent un grand besoin d’apprentissage chez les étudiants de FUF en deuxième année. A part les exercices de vocabulaire, ce public est plus ou moins conscient de l’importance des connecteurs argumentatifs ainsi que de la structure compositionnelle du texte dans la maîtrise de l’argumentation et de l’explication dans les textes de spécialité en français. On insiste également sur la complémentarité réciproque entre la pratique d’écriture et celle de lecture.

- Question 16:

Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l’enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

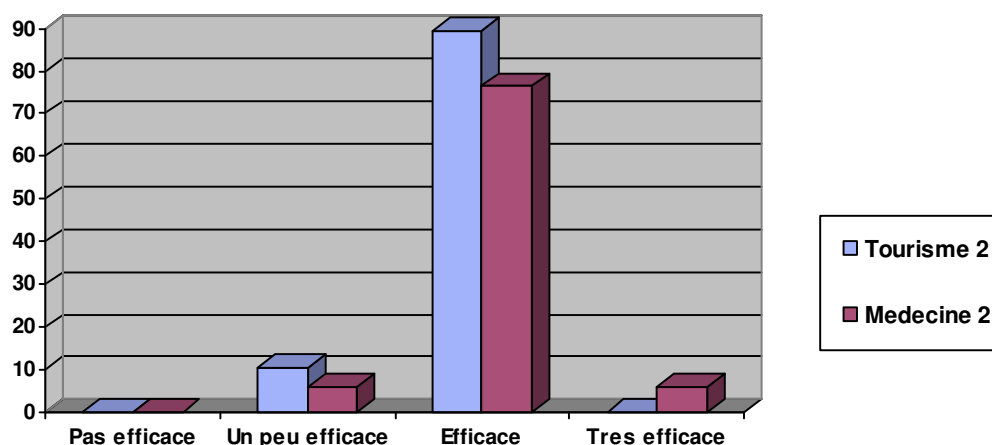


Fig.19

Le graphique Fig.19 signale nettement que la majorité des étudiants de FUF en deuxième année sont contents de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel de FOS à leur usage actuel. Juste une petite fraction d'enquêtés la trouvent un peu efficace, soit 10,6 pour les étudiants de tourisme et 5,9% pour ceux de médecine; et au contraire, une petite fraction d'étudiants de médecine la trouvent très efficace, soit 5,9%.

À travers les raisons pour lesquelles la démarche pédagogique en question est estimée efficace ou très efficace, nous voyons sans aucun doute que les étudiants enquêtés choisissent la satisfaction au besoin d'apprendre le vocabulaire spécifique comme le critère d'évaluation capital susceptible de mesurer l'efficacité de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel de FOS en question. Au point que l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français semble aux étudiants en deuxième année réduit simplement à l'élargissement de leur répertoire de lexique spécifique par la lecture de textes donnés dans le présent manuel de FOS. En fait, le développement de la compétence de lecture-compréhension de textes de spécialité est beaucoup plus qu'un simple enrichissement du lexique spécifique. Cela démontre que les étudiants de FUF en deuxième année n'échappent pas encore à la lecture linéaire traditionnelle, ancrée en profondeur chez les apprenants lecteurs vietnamiens, tant en langues étrangères qu'en vietnamien langue maternelle.

-Question 17:

Quels types d'activités de lecture proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Comme dans les réponses aux questions 15 et 16, les activités de lecture proposées dans le manuel en usage estimées particulièrement utiles à leur apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français sont, pour la plupart, des tâches consistant à répondre exactement aux questionnaires élaborés au préalable qui accompagnent les textes à lire. À part ces tâches principales des séances de lecture, les étudiants en question apprécient les explications de mots nouveaux par les professeurs, la traduction et les exercices de remise en ordre des paragraphes désordonnés. De toute évidence, les apprenants doivent effectuer des tâches de lecture diverses et bien programmées qui garantissent l'existence d'activités de lecture à effectuer pour les apprenants dans une classe de langue dite communicative. Cependant, en termes de développement de la compétence de lecture-compréhension, la véritable efficacité de ces activités est remise en cause, cette question a été beaucoup posée dans le chapitre précédent portant sur les observations des manuels de FOS en usage aux FUF de Hué. On voit beaucoup d'exercices de lecture bien élaborés au préalable proposant des stratégies de lecture que les apprenants vont accomplir de manière mécanique sans ressentir aucun besoin d'en bien comprendre les intérêts pédagogiques et les utilités pragmatiques pour la pratique de lecture.

Bref, à partir des réponses des étudiants à cette question, nous constatons que les étudiants ne sont pas conscients des stratégies d'apprentissage de la lecture qui sont considérées comme profitables au développement de leur compétence de lecture-compréhension, celles basées sur les approches sociocognitives dans la didactique de la lecture-compréhension telles que l'approche empirique et l'enseignement explicite de la lecture. (cf. *supra* deuxième partie, chap.3, II.2 et II.3, pp.164-171)

- Question 18:

A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

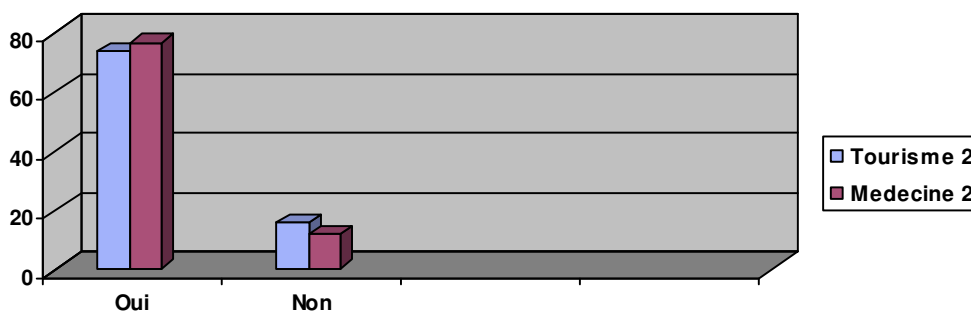


Fig.20

Au regard du graphique, la plupart des étudiants en deuxième année trouvent des différences entre les textes de spécialité en français et les textes quotidiens en français. La quasi-totalité des idées exprimées par les enquêtés en termes de différences entre ces deux genres de textes se focalisent sur l'aspect lexical et les domaines de référence. Certains étudiants disent avoir vu des structures inconnues de quelques phrases dans les textes de spécialité en français. En fait, les textes de spécialité ne se distinguent pas des textes quotidiens que par leurs lexiques et leurs domaines de référence spécifiques, mais aussi par d'autres éléments. En effet, chaque genre de texte a ses conditions de production particulières et ses finalités communicatives typiques et, par la suite, sa propre organisation textuelle.

Donc, les étudiants en deuxième année ne sont pas encore capables de bien faire la différence entre les textes de spécialité et les textes quotidiens en français. Par conséquent, ils ne parviennent pas à identifier d'objectifs pertinents d'apprentissage de la lecture de textes de spécialité en français sauf celui qui vise à apprendre le plus possible de termes techniques.

II.2. Enquêtes auprès des étudiants de FUF en fin de cursus universitaire

(cf. annexe, deuxième partie, chap.5, résultats enquêtes étudiants en fin de cursus universitaire)

II.2.1. Profil des étudiants enquêtés

(cf. annexe résultats réponses aux questions 1 et 2 du questionnaire aux étudiants en fin de cursus universitaire)

Tous les étudiants de tourisme en quatrième année, 9 étudiants sur 15 en quatrième année de médecine et 7 étudiants sur 11 en cinquième année de médecine ont participé à nos enquêtes. La plupart des étudiants enquêtés de tourisme en quatrième année (85,7%) apprennent le français depuis 11 ans, c'est-à-dire qu'ils ont passé 7 ans au secondaire à apprendre le français. Par contre, la plupart des étudiants enquêtés de médecine en quatrième année (88,8%) et en cinquième année (71,4%) apprennent depuis 4 et 5 ans, cela veut dire qu'ils ont commencé à apprendre le français à l'entrée universitaire. L'échantillon de nos enquêtes représente bien les étudiants de FUF en quatrième et cinquième années.

Le profil des étudiants enquêtés en quatrième et cinquième années de FUF

| | <i>4 ans</i> | <i>5 ans</i> | <i>6 ans</i> | <i>8 ans</i> | <i>11 ans</i> | <i>12 ans</i> |
|------------|------------------|--------------|-----------------|--------------|-------------------|---------------|
| Tourisme 4 | 2 = 14,3% | 0 | 0 | 0 | 12 = 85,7% | 0 |
| Médecine 4 | 8 = 88,8% | 0 | 1 = 11,1 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|------------|---|--------------|---|--------------|---|--------------|
| Médecine 5 | 0 | 5 = 71,4% | 0 | 1 = 14,3% | 0 | 1 = 14,3% |
|------------|---|--------------|---|--------------|---|--------------|

Fig.1

II.2.2. Auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français

(cf. annexe résultats réponses aux questions 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10 du questionnaire aux étudiants en fin de cursus universitaire)

-Question 3:

Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? Et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue (en %) | | | lus en cours spécifiques en français (en %) | | | lus hors de la classe (en %) | | |
|---|--------------------------------|-----------|-----------|---|-----------|-----------|------------------------------|-----------|-----------|
| | Touris. 4 | Méd. 4 | Méd. 5 | Touris 4 | Méd. 4 | Méd. 5 | Touris 4 | Méd. 4 | Méd. 5 |
| Textes scientifiques | 85,7 | 11,1 | 14,3 | 85,7 | 66,6 | 28,6 | 64,3 | 11,1 | 28,6 |
| Textes didactiques | 57,1 | 22,2 | 71,4 | 100 | 22,2 | 100 | 50 | 11,1 | 42,8 |
| Textes de vulgarisation | 64,3 | 0 | 28,6 | 71,4 | 11,1 | 42,8 | 85,7 | 0 | 71,4 |

Fig.2

Les étudiants de FUF en quatrième et cinquième années lisent tous les trois types de textes de spécialité en français, non seulement en classe mais aussi en dehors de la classe. Au regard du tableau, on voit que les étudiants de tourisme en quatrième année et de médecine en cinquième année lisent plus souvent les textes de spécialité en français que ceux de médecine en quatrième année. Ce qui est le plus remarquable, c'est que l'identification et la distinction des trois types de textes de spécialité par les étudiants enquêtés ne sont pas satisfaisantes. En effet, en classe de langue, les étudiants de tourisme en quatrième année ne lisent que les textes professionnels que sont les textes publicitaires touristiques alors que 85,7% de ceux enquêtés disent avoir lu les textes scientifiques et que 64,3% d'entre eux disent avoir lu les textes de vulgarisation. D'ailleurs, les étudiants de médecine en cinquième année lisent encore en grande partie les textes de vulgarisation en médecine en classe de langue tandis que la plupart des étudiants enquêtés en cette année disent avoir lu les textes didactiques (71,4%). En ce qui

concerne les résultats des réponses données par les étudiants de médecine en quatrième année, ils ne sont pas tout à fait exacts car en réalité beaucoup de textes de vulgarisation en médecine leur sont donnés à lire en classe de langue tandis que aucun enquêté ne dit en avoir lus.

- Question 4:

Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | Tourisme 4 en % | Médecine 4 en % | Médecine 5 en % | En moyenne en % |
|-------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| textes scientifiques | 42,8 | 66,6 | 14,3 | 41,2 |
| textes didactiques | 14,3 | 33,3 | 42,8 | 30,1 |
| textes de vulgarisation | 64,3 | 11,1 | 57,1 | 44,1 |

Fig.3

Les préférences pour la lecture de textes de spécialité en français ne sont pas les mêmes chez les étudiants enquêtés. Si les étudiants de tourisme en quatrième année et ceux de médecine en cinquième année aiment le plus les textes de vulgarisation, ceux de médecine en quatrième année préfèrent lire les textes scientifiques. Globalement, les étudiants en question aiment lire tous les trois types de textes, surtout les textes scientifiques (41,2%) et les textes de vulgarisation (44,1%). Ces deux derniers textes qui sont plus disponibles et plus nombreux à la bibliothèque ainsi que sur Internet favorisent mieux la lecture individuelle.

- Question 5

Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

14 étudiants de tourisme en quatrième année, 8 étudiants de médecine en quatrième année et 7 étudiants de médecine en cinquième année ont répondu à la question 5.

| | Note moyenne | | | Classement | | |
|--------------------|----------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> |
| | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Lexique spécifique | 2,5 | 1,5 | 2,0 | 1 | 5 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|---|---|---|
| Syntaxe des phrases | 2,0 | 1,9 | 1,3 | 2 | 2 | 5 |
| Structuration textuelle | 1,5 | 1,3 | 1,3 | 4 | 7 | 5 |
| Cohésion lexicale | 1,4 | 1,3 | 1,4 | 7 | 7 | 3 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 1,2 | 1,8 | 1,4 | 9 | 3 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 2,0 | 2,1 | 1,6 | 2 | 1 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,5 | 1,5 | 0,9 | 4 | 5 | 8 |
| Intention de communication | 1,5 | 1,6 | 0,7 | 4 | 4 | 9 |
| Informations principales | 1,4 | 1,0 | 1,0 | 7 | 9 | 7 |
| Note moyenne globale | 1,7 | 1,6 | 1,3 | | | |

Fig.4

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie une petite difficulté, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie une assez grande difficulté, note moyenne = ou > 2,5 signifie une grande difficulté.*

Les notes moyennes globales données par les étudiants de tourisme et ceux de médecine en quatrième année sur les textes scientifiques en français sont respectivement de 1,7 et 1,6 contre 1,3 par les étudiants de médecine en cinquième année. Les étudiants en quatrième année trouvent les textes scientifiques difficiles tandis que ceux de médecine en cinquième année les trouvent juste un peu difficiles. Les étudiants en cinquième année se montrent confiants en leur compétence de lecture-compréhension de textes de spécialité tandis que les étudiants de tourisme en quatrième année dont la plupart apprennent le français depuis onze ans avouent avoir encore éprouvé des difficultés dans la lecture-compréhension de textes scientifiques.

En observant les indices figurant sur le tableau Fig. 4, nous voyons que les difficultés communes que tous les trois publics éprouvent dans la lecture de textes scientifiques en français sont le lexique spécifique et le manque de connaissances spécifiques. D'ailleurs, le lexique spécifique est le plus grand obstacle pour les étudiants de tourisme en quatrième année (2,5) et ceux de médecine en cinquième année (2,0). De plus, les étudiants en quatrième année de tourisme et de médecine partagent d'autres difficultés telles que la syntaxe des phrases, le manque de connaissances encyclopédiques et la détermination de l'intention de communication de l'auteur. Cependant, chaque public rencontre des difficultés à degrés différents. En effet, les étudiants de tourisme en quatrième année trouvent difficile la structuration textuelle (1,5) alors que ceux de médecine en quatrième année ont du mal à identifier les fonctions textuelles des connecteurs dans les textes scientifiques (1,8).

À propos de la reconstruction de la cohésion lexicale et du repérage des informations principales, ces deux opérations cognitivo-textuelles de lecture ne posent pas de problèmes considérables aux étudiants en fin de cursus universitaire dans la lecture de textes scientifiques en français car les notes moyennes de difficulté relatives à ces types d'opérations ont inférieures à 1,5.

En somme, les étudiants en fin de cursus universitaire se préoccupent le plus de leurs compétences linguistiques spécifiques (lexique spécifique et syntaxe des phrases de textes de spécialité) et de leur connaissance spécifique alors que la compétence cognitivo-textuelle ne fait pas l'objet de leur souci.

- Question 6

Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

14 étudiants de tourisme en quatrième année, 6 étudiants de médecine en quatrième année et 7 étudiants de médecine en cinquième année ont répondu à la question 6.

| | Note moyenne | | | Classement | | |
|--------------------------------------|----------------|-------------|-------------|----------------|-------------|-------------|
| | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> |
| | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Lexique spécifique | 2,4 | 2,2 | 1,6 | 1 | 2 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 1,2 | 2,3 | 1,6 | 9 | 1 | 1 |
| Structuration textuelle | 1,8 | 1,0 | 0,9 | 5 | 8 | 5 |
| Cohésion lexicale | 1,6 | 1,3 | 0,9 | 6 | 6 | 5 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 1,4 | 1,5 | 1,0 | 7 | 4 | 4 |
| Connaissances spécifiques | 2,1 | 1,5 | 1,6 | 2 | 4 | 1 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,9 | 1,0 | 0,4 | 4 | 8 | 9 |
| Intention de communication | 2,0 | 1,7 | 0,9 | 3 | 3 | 5 |
| Informations principales | 1,4 | 1,2 | 0,6 | 7 | 7 | 8 |
| Note moyenne globale | 1,8 | 1,5 | 1,1 | | | |

Fig.5

Notes : Note moyenne < 1,5 signifie **une petite difficulté**, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie **une assez grande difficulté**, note moyenne = ou > 2,5 signifie **une grande difficulté**

Les notes moyennes globales du tableau Fig.5 signalent que les étudiants de tourisme et de médecine en quatrième année estiment difficiles les textes didactiques en français tandis que ceux de médecine en cinquième année les estiment juste un peu difficiles. Le lexique spécifique et les connaissances spécifiques requis pour la lecture-compréhension de textes didactiques en français sont encore considérés comme des facteurs difficiles communs pour les étudiants en fin de cursus universitaire. En ce qui concerne la syntaxe des phrases, les étudiants de médecine en quatrième année aussi bien qu'en cinquième année l'estiment comme la plus grande difficulté.

Quant aux composantes de la compétence cognitivo-textuelle, les étudiants en fin de cursus universitaire ne considèrent pas le repérage des informations principales comme une assez grande difficulté. Si les étudiants de tourisme en quatrième année sont conscients de la complexité de la structuration textuelle (1,8) et de la cohésion lexicale (1,6), les étudiants de médecine en quatrième année et cinquième année ne les trouvent pas bien difficiles. L'intention de communication de l'auteur dans les textes didactiques en français pose des difficultés considérables comme leur troisième grand souci à ceux de tourisme en quatrième année (2,0) et de médecine en quatrième année (1,7), ceux de médecine en cinquième année l'estiment comme juste une petite difficulté (0,9).

En général, le lexique spécifique et les connaissances spécifiques sont toujours les plus grandes préoccupations pour les étudiants de fin de cursus universitaire vis-à-vis de la lecture-compréhension des textes didactiques en français. Comme pour la lecture des textes scientifiques, les étudiants en question ne sont pas satisfaits de leurs compétences linguistiques et de leur connaissance disciplinaire. En revanche, ils sont moins soucieux de leur compétence cognitivo-textuelle. Si les étudiants de tourisme en quatrième année trouvent encore des lacunes dans leur compétence cognitivo-textuelle dans la lecture de textes didactiques en français, les étudiants de médecine moins avancés en français général s'en contentent plus ou moins. L'auto-évaluation plutôt positive de ces derniers en la matière pourrait s'expliquer par leur manque de conscience de l'importance des rôles des composantes de la compétence cognitivo-textuelle dans la lecture des textes en français en général et des textes de spécialité en français en particulier.

- Question 7

Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là?

| Note moyenne | Classement |
|--------------|------------|
|--------------|------------|

| | Touris. | Méd. | Méd. | Touris. | Méd. | Méd. |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|---------|------|------|
| | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Lexique spécifique | 2,5 | 2,3 | 0,3 | 1 | 1 | 7 |
| Syntaxe des phrases | 2,1 | 2,3 | 0,8 | 2 | 1 | 3 |
| Structuration textuelle | 2,0 | 1,7 | 0,5 | 4 | 6 | 6 |
| Cohésion lexicale | 1,7 | 1,7 | 0,7 | 8 | 6 | 5 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 1,8 | 2,0 | 0,2 | 6 | 3 | 9 |
| Connaissances spécifiques | 1,8 | 2,0 | 0,8 | 6 | 3 | 3 |
| Connaissances encyclopédiques | 1,5 | 2,0 | 0,3 | 9 | 3 | 7 |
| Intention de communication | 2,1 | 1,0 | 1,2 | 2 | 8 | 1 |
| Informations principales | 1,9 | 1,0 | 1,0 | 5 | 8 | 2 |
| Note moyenne globale | 1,9 | 1,8 | 0,6 | | | |

Fig.6

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie une petite difficulté, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie une assez grande difficulté, note moyenne = ou > 2,5 signifie une grande difficulté*

14 étudiants de tourisme en quatrième année, 3 étudiants de médecine en quatrième année et 6 étudiants de médecine en cinquième année ont répondu à la question 7.

Les notes moyennes globales sur les textes de vulgarisation en français données par les étudiants en fin de cursus ne sont pas étonnantes. En fait, il y a une énorme opposition entre la note moyenne globale donnée par six étudiants de médecine en cinquième année (0,6) et celles données par les étudiants de tourisme en quatrième année (1,9) et trois étudiants de médecine en quatrième année (1,8). Par conséquent, selon ces chiffres des résultats, les textes de vulgarisation en français sont faciles pour ces premiers et plus difficiles que les textes scientifiques et les textes didactiques en français pour ces derniers. La sous-estimation des difficultés de textes de ce type par les étudiants de médecine en cinquième année peut résulter du fait que ceux-ci ont lu des textes de vulgarisation qui étaient trop simples au niveau de contenu disciplinaire par rapport de leur connaissance spécifique déjà élevée, contenaient peu de mots nouveaux au niveau de lexique spécifique par rapport à leur assez large vocabulaire spécifique déjà acquis. Les chiffres des résultats relatifs à ces deux facteurs vérifient bien notre explication; la note moyenne du lexique spécifique donné par les étudiants en cinquième année est de 0,3 et celle des connaissances spécifiques est de 0,8.

Normalement, les textes scientifiques et les textes didactiques sont plus compliqués et plus difficiles à comprendre. La surestimation des textes de vulgarisation par les étudiants de tourisme et de médecine en quatrième année n'est pas donc raisonnable. Cela peut être dû à leur incapacité de bien distinguer les trois types de textes de spécialité. Néanmoins, les résultats relatifs aux composantes de la compétence cognitivo-textuelle nous intéressent beaucoup car ils révèlent que les étudiants de FUF en quatrième année sont conscients de l'importance des composantes de cette compétence dans la lecture-compréhension de textes de spécialité en français.

- Question 8

Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

Comme les étudiants en deuxième année, tous les étudiants en fin de cursus universitaire disent que les textes de vulgarisation sont nécessaires au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français pour les mêmes raisons.

| | Oui | Non |
|-------------------|------|-----|
| Tourisme 4 | 100% | 0 |
| Médecine 4 | 100% | 0 |
| Médecine 5 | 100% | 0 |

Fig.7

- Question 9

Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français?

| | <i>(1) en %</i> | | | <i>(2) en %</i> | | | <i>(3) en %</i> | | |
|-----------------------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|-----------------|-----------|-----------|
| | Tou. 4 | Méd. 4 | Méd. 5 | Tou. 4 | Méd. 4 | Méd. 5 | Tou. 4 | Méd. 4 | Méd. 5 |
| Pronominalisation | 0 | 55,5 | 28,6 | 78,6 | 22,2 | 42,8 | 7,1 | 0 | 14,3 |
| Substitution lexicale | 0 | 55,5 | 28,6 | 64,3 | 22,2 | 57,1 | 21,4 | 0 | 0 |
| Reprise lexicale | 21,4 | 55,5 | 28,6 | 28,6 | 33,3 | 57,1 | 35,7 | 0 | 14,3 |
| Articles définis | 0 | 66,6 | 42,8 | 57,1 | 0 | 28,6 | 28,6 | 0 | 14,3 |
| Nominalisation | 21,4 | 66,6 | 42,8 | 35,7 | 11,1 | 28,6 | 28,6 | 0 | 0 |

Fig.8

| | <i>Note moyenne</i> | | | <i>Classement</i> | | |
|-----------------------------|---------------------|-------------|-------------|-------------------|-------------|-------------|
| | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Touris.</i> | <i>Méd.</i> | <i>Méd.</i> |
| | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Pronominalisation | 1,8 | 1,0 | 1,6 | 4 | 2 | 2 |
| Substitution lexicale | 1,9 | 1,0 | 1,4 | 2 | 2 | 3 |
| Reprise lexicale | 1,85 | 1,2 | 1,9 | 3 | 1 | 1 |
| Articles définis | 2,0 | 0,7 | 1,4 | 1 | 5 | 3 |
| Nominalisation | 1,8 | 0,9 | 1,0 | 4 | 4 | 5 |
| Note moyenne globale | 1,8 | 0,9 | 1,4 | | | |

Fig.9

Notes : *Note moyenne < 1,5 signifie un peu, note moyenne de 1,5 à 2,4 signifie bien, note moyenne = ou > 2,5 signifie très bien.*

En se basant sur les notes moyennes globales sur la maîtrise de faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale au tableau Fig.9, on voit que les étudiants de tourisme en quatrième année se montrent capables d'appréhender les faits linguistiques de la cohésion lexicale dans les textes de spécialité en français (1,8) tandis que les étudiants de médecine en quatrième année et cinquième année avouent maîtriser juste un peu la cohésion lexicale, soit 0,9 pour la quatrième année et 1,4 pour la cinquième année. Précisément, les étudiants de médecine en quatrième année ne maîtrisent guère les faits linguistiques donnés de la cohésion lexicale (les notes moyennes sont inférieures à 1,5) alors que ceux de médecine en cinquième année avouent n'être capables de bien maîtriser que la pronominalisation (1,6) et la reprise lexicale (1,9).

En référence aux résultats des questions 5, 6 et 7 concernant la cohésion lexicale dans les textes de spécialité, les étudiants de tourisme en quatrième année la considèrent comme une assez grande difficulté pour les textes didactiques (1,6) et pour les textes de vulgarisation (1,7) mais comme juste une petite difficulté pour les textes scientifiques (1,4). Ces résultats ne correspondent pas beaucoup aux résultats de la question 9 cités plus haut. En fait, la question 9 permet aux étudiants de faire une auto-évaluation plus exacte de la maîtrise de la cohésion lexicale dans les textes de spécialité en français.

D'un point de vue général, un grand nombre d'étudiants de FUF en fin de cursus universitaire ne sont pas encore satisfaits de leur capacité d'appréhender les phénomènes anaphoriques dans les textes de spécialité en français.

- Question 10

Parmi les connecteurs (articulateurs) déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

La quasi-totalité des étudiants enquêtés de tourisme en quatrième année n'ont pas répondu à la question 10. Quelques-uns parmi eux y ont répondu par *Aucun* ou *Non*. En revanche, 4 parmi les 9 enquêtés de tourisme en quatrième année et 5 parmi 7 enquêtés de médecine en cinquième année ont donné des réponses.

En se reportant aux résultats des réponses aux questions 5, 6 et 7 relatives aux fonctions textuelles des connecteurs dans les textes de spécialité en français (cf. *supra*. tableaux Fig.4, 5 et 6), on constate que les étudiants de tourisme en quatrième année ne les trouvent pas vraiment difficiles (1,2 pour les connecteurs dans les textes scientifiques, 1,4 dans les textes didactiques). Cependant, 1,8 pour les connecteurs dans les textes de vulgarisation, c'est un chiffre peu logique car au niveau de la cohérence textuelle, ces derniers sont généralement moins compliqués que ces deux premiers. Cela traduit bien leur indifférence à la question 10. De plus, on voit aussi que les étudiants de médecine en cinquième année se montrent quasiment à l'aise dans l'identification des fonctions textuelles des connecteurs (1,4 dans les textes scientifiques, 1,0 dans les textes didactiques et 0,2 dans les textes de vulgarisation) mais la plupart d'entre eux (5/7) ont répondu à la question 10. Leur participation active à la réponse à cette question indique que les connecteurs restent une de leurs préoccupations considérables pendant la lecture des textes de spécialité en français.

| Connecteurs | | | | | |
|--------------------|--------------------|------------------------------------|-------------------------------|--------------|------------------|
| | Concession | Opposition/ Restriction | Cause/ Conséquence | But | Hypothèse |
| Tourisme 4 | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> |
| Médecine 4 | Malgré Bien que | Toutefois | Donc | <i>Aucun</i> | <i>Aucun</i> |
| Médecine 5 | Bien que | <i>Aucun</i> | Donc | En vue de | Dans |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|-------------------|
| | | | Comme Puisque Ainsi (2 fois) Alors De façon que | | l'hypothèse où |
|--|--|--|---|--|-------------------|

Fig.10

À travers le tableau Fig.10, les connecteurs les plus difficiles communs pour les étudiants en fin de cursus universitaire sont le connecteur exprimant la concession *bien que* et celui exprimant la relation de cause/conséquence *donc*. De plus, le connecteur *ainsi* est deux fois cité par les étudiants de médecine en cinquième année. Certes, ces connecteurs argumentatifs apparaissent fréquemment dans les textes écrits aussi bien qu'à l'oral, mais il nous semble que les apprenants vietnamiens de FLE ne maîtrisent pas leur fonction argumentative dans la cohérence ou bien l'orientation argumentative d'une portion, d'une séquence, d'un paragraphe ou de l'ensemble du texte entier. Autrement dit, les apprenants de FLE cantonnent souvent les fonctions textuelles des connecteurs justement dans le cadre de la phrase, cette conception limitée est à l'origine de la grammaire traditionnelle dominante dans le programme de l'enseignement de la grammaire du français au Vietnam.

Au regard du tableau Fig.10, nous observons également que les étudiants en question ne sont pas encore capables de bien distinguer les nuances des connecteurs d'opposition/restriction comme *toutefois* et *mais*, celles des connecteurs de cause comme *parce que*, *car*, *comme* et *puisque*, celles des connecteurs de but comme *pour* et *en vue de*.

Parmi les termes cités comme réponses à la question 10 (cf. annexe résultats enquêtes Médecine 4 et Médecine 5), bon nombre d'entre eux ne fonctionnent effectivement pas comme des connecteurs. En effet, on a mentionné des pronoms relatifs tels que *qui*, *que*, *lequel*, *dont*, des pronoms *y* et *en*, et l'opérateur argumentatif *même*. C'est aussi le cas des réponses à la même question données par les étudiants en deuxième année.

En résumé, excepté les étudiants de tourisme en quatrième année, les étudiants de FUF en fin de cursus universitaire avouent ne pas bien maîtriser les connecteurs dans les textes de spécialité en français.

II.2.3. Connaissance de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive) (cf. annexe résultats réponses aux questions 11, 12, 13, 14 du questionnaire aux étudiants en fin de cursus universitaire)

- Question 11

A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | <i>Nbre. de choix en %</i> | | | <i>% en moyenne</i> |
|--|----------------------------|--------------|--------------|---------------------|
| | <i>Touris. 4</i> | <i>Méd.4</i> | <i>Méd.5</i> | |
| identifier le thème du paragraphe | 28,6 | 44,4 | 57,1 | 43,3 |
| relever les informations principales | 57,1 | 66,6 | 85,7 | 69,8 |
| saisir toutes les informations importantes | 35,7 | 33,3 | 42,8 | 37,2 |

Fig.11

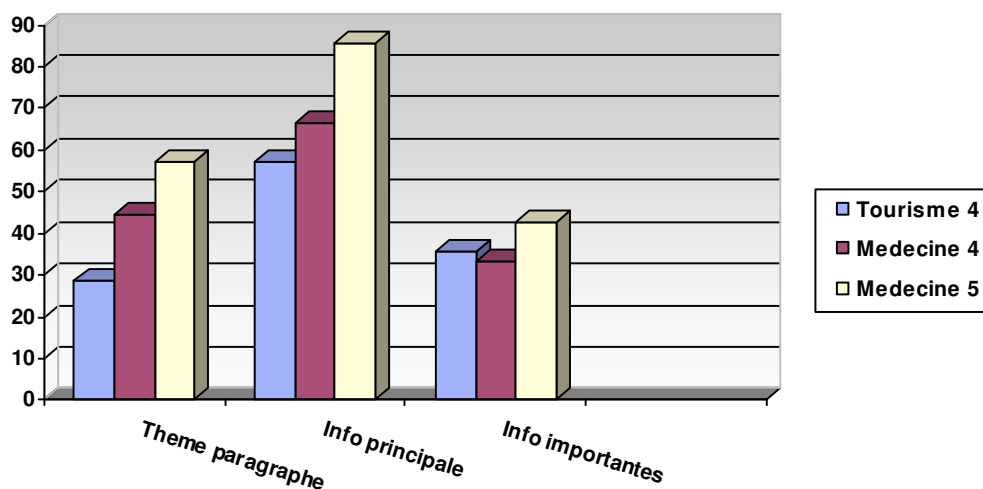


Fig.12

En observant les tableaux Fig.11 et 12, nous voyons que la plupart des étudiants enquêtés tiennent compte du procédé de relever les informations principales pour détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe (69,8% en moyenne). En revanche, plus de la moitié d'entre eux ne sont pas conscients de l'importance de l'opération consistant à identifier le thème du paragraphe vis-à-vis de la détection de l'intention de communication de l'auteur et plus d'un tiers d'entre eux (37,2 en moyenne) pensent qu'il est nécessaire de saisir toutes les informations importantes à cet effet, ce qui est en fait inutile dans ce cas.

Les autres opérations aussi importantes pour effectuer cette stratégie de lecture telles que l'inférence, la présupposition, la mise en relation des informations principales (cf. J. Giasson, 1992: 16) et surtout l'identification de l'orientation argumentative commune du segment de texte ne sont pas prises en compte par les étudiants en fin de cursus universitaire aussi bien que par les étudiants en deuxième année.

- Question 12

A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | <i>Nbre. de choix en %</i> | | | <i>% en moyenne</i> |
|---------------------------------|----------------------------|---------------|---------------|---------------------|
| | Touris. 4 | Méd. 4 | Méd. 5 | |
| l'auteur | 0 | 22,2 | 28,6 | 16,9 |
| le destinataire | 14,3 | 55,5 | 57,1 | 42,3 |
| paramètres spatio-temporels | 14,3 | 11,1 | 42,8 | 22,7 |
| intention de communication | 57,1 | 66,6 | 71,4 | 65 |
| déroulement énonciatif du texte | 14,3 | 11,1 | 0 | 8,4 |

Fig.13

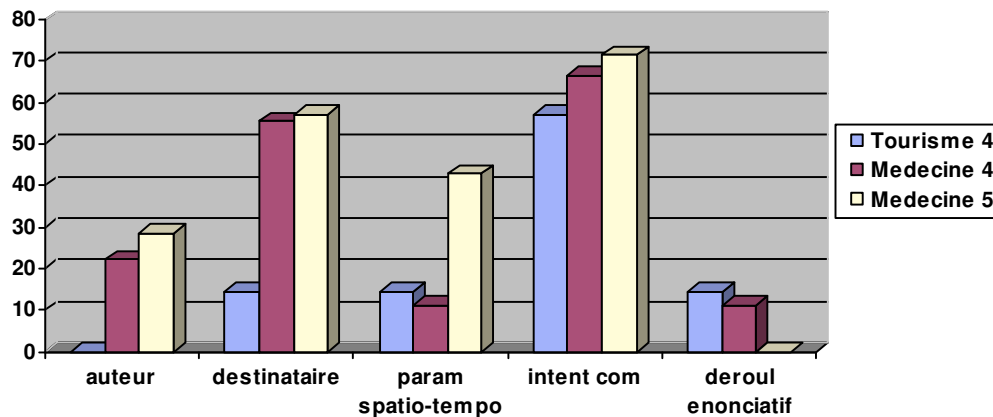


Fig.14

Au regard du tableau Fig.13 et du graphique Fig.14, nous constatons que la plupart des étudiants en fin de cursus universitaire se rendent compte de l'intention de communication de l'auteur comme un élément capital du contexte du texte, soit 65% en moyenne. De plus, plus de la moitié des étudiants de médecine prennent conscience de l'importance du destinataire visé par l'auteur dans la construction du contexte en tant que lecteur potentiel qui a pour fonction de remettre en scène les situations de

communication écrite montées par l’auteur, soit 55,5% des étudiants de médecine en quatrième année et 57,1% des enquêtés en cinquième année tandis que juste un petit nombre de ceux de tourisme en quatrième année s’y intéressent, soit 14,3%. Les autres éléments qui contribuent également à la constitution du contexte ne retiennent pas une attention spéciale des enquêtés, soit en moyenne 16,3% pour l’auteur, 22,7% pour les paramètres spatio-temporels et 8,4% pour le déroulement énonciatif du texte. Ainsi, aucun enquêté de tourisme en quatrième année n’accorde d’attention au facteur primordial qu’est l’auteur, scripteur du message écrit; aucun enquêté de médecine en cinquième année ne prend en considération l’apport remarquable du déroulement énonciatif du texte comme une condition sine qua non de la construction ainsi que de l’évolution du contexte.

- Question 13

Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent- elles dans les textes de spécialité ?
Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | (1) en % | | | (2) en % | | | (3) en % | | |
|-------------------------|----------|------|------|----------|------|------|----------|------|------|
| | Tour. | Méd. | Méd. | Tour. | Méd. | Méd. | Tour. | Méd. | Méd. |
| | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 |
| textes scientifiques | 7,1 | 33,3 | 14,3 | 28,6 | 22,2 | 28,6 | 64,3 | 33,3 | 42,8 |
| textes didactiques | 21,4 | 11,1 | 28,6 | 14,3 | 0 | 14,3 | 64,3 | 33,3 | 28,6 |
| textes de vulgarisation | 7,1 | 0 | 14,3 | 14,3 | 11,1 | 28,6 | 78,6 | 33,3 | 57,1 |

Fig.15

À propos de l’argumentation et de l’explication dans les textes de spécialité, les étudiants de tourisme en quatrième année reconnaissent le mieux en termes de quantité la co-présence de ces deux actes de discours dans ce genre de texte, soit 64,3% pour les textes scientifiques, 64,3% pour les textes didactiques et 78,6% pour les textes de vulgarisation. Parmi les trois publics différents en fin de cursus universitaire, les étudiants de médecine en quatrième année sont les moins conscients de la complémentarité entre l’argumentation et l’explication dans les textes de spécialité. En effet, juste un tiers de ces derniers s’y intéressent dans les trois types de textes de spécialité.

En un mot, il reste encore une grande fraction des étudiants en fin de cursus universitaire qui ne prennent pas conscience de la co-présence indispensable de l’argumentation et de l’explication dans ce genre de texte.

- Question 14

A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est ce-que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

| | Nbre. de choix en % | | | % en moyenne |
|--|---------------------|--------|--------|--------------|
| | Touris.4 | Méd. 4 | Med. 5 | |
| apprendre les raisonnements logiques | 85,7 | 55,5 | 42,8 | 61,3 |
| apprendre les types d'argumentations | 78,6 | 44,4 | 14,3 | 45,7 |
| acquérir des capacités discursives | 64,3 | 11,1 | 28,6 | 34,6 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 35,7 | 88,8 | 100 | 74,5 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 14,3 | 44,4 | 85,7 | 48,1 |
| savoir les figures de rhétorique | 0 | 22,2 | 14,3 | 12,1 |

Fig. 16

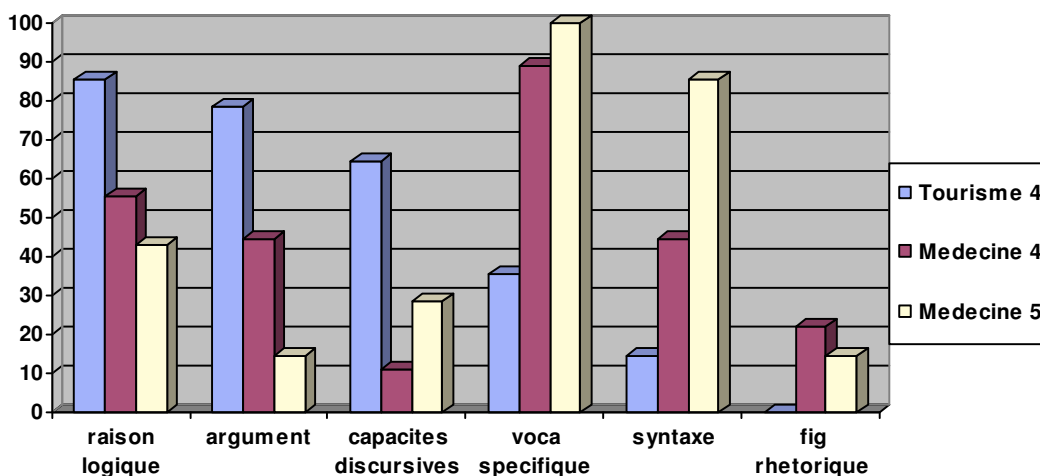


Fig.17

Selon les indicateurs du tableau Fig.16 et du graphique Fig.17, les chiffres et les colonnes les plus frappants concernent la tâche de posséder un large vocabulaire spécifique. Trois quarts des enquêtés (74,5 % en moyenne) ont choisi la possession d'un large vocabulaire spécifique comme une tâche prioritaire pour comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans les textes de spécialité en français. Les raisonnements logiques font l'objet d'une des trois tâches les plus nécessaires pour les trois publics enquêtés en fin de cursus universitaire, soit 85,7% pour les étudiants de tourisme en quatrième année, 55,5% pour ceux de médecine en quatrième année et 42,8% pour ceux de médecine en cinquième

année. Par ailleurs, la syntaxe des phrases dans les textes de spécialité est également estimée comme une priorité par eux, surtout par les étudiants en cinquième année (85,7%).

Quant aux capacités discursives pour comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français, si plus de la moitié des étudiants enquêtés de tourisme en quatrième année les prennent en considération comme un objectif d'apprentissage prioritaire, juste un petit nombre des enquêtés de médecine en fin de cursus universitaire les ignorent, soit 11,1% en quatrième année et 28,6% en cinquième année. Concernant les figures de rhétorique, elles restent encore quelque chose au niveau supérieur hors de leur centre d'intérêt, soit juste 12,1% en moyenne.

D'un point de vue général, pour les étudiants de FUF en quatrième et cinquième années, les tâches les plus nécessaires pour comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français sont, en premier lieu, de développer les compétences linguistiques spécifiques: vocabulaire spécifique (74,4% en moyenne) et syntaxe des phrases dans les textes de spécialité en français (48,1% en moyenne), et en deuxième lieu, de développer les connaissances encyclopédiques et spécifiques: connaissance des raisonnements logiques (61,3% en moyenne) et connaissance des types d'argumentations (45,7% en moyenne). Les capacités discursives qui composent la compétence discursive, que nous appelons compétence cognitivo-textuelle, se placent de très loin au troisième rang, soit 34,6% en moyenne.

II.2.4. Évaluation par les étudiants en fin de cursus universitaire de la méthodologie de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans les manuels de FOS en usage

(cf. annexe résultats réponses aux questions 15,16, 17 et 18 du questionnaire aux étudiants en fin de cursus universitaire)

- Question 15

Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

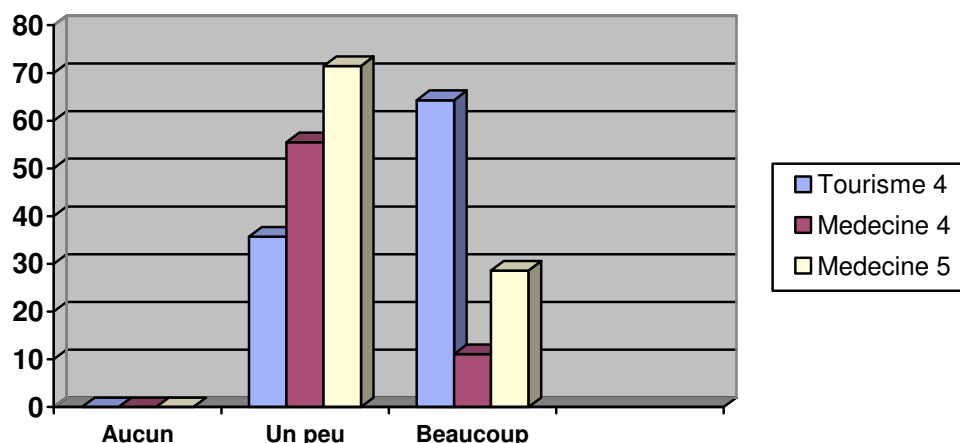


Fig.18

Le graphique Fig.18 montre bien que les exercices d’entraînement à la compréhension de l’argumentation et l’explication fournis dans le manuel de FOS destiné aux étudiants de tourisme en quatrième année sont assez nombreux pour ce public tandis que les étudiants de médecine en fin de cursus souhaitent que les professeurs leur donnent plus d’exercices de ce type. En fait, actuellement il n’y a pas de manuel de FOS officiel pour les étudiants de médecine en quatrième et cinquième années. Donc, le professeur chargé du FOS à la FUF de médecine doit chercher des documents à lire pour enseigner la lecture des textes médicaux. La démarche pédagogique ainsi que les intérêts pédagogiques de la lecture des ces documents ne conviennent pas nécessairement aux besoins d’apprentissage des étudiants de FUF de médecine (cf. annexe chap.4, doc FOS de la médecine)

Les exercices de ce type que les étudiants en question estiment efficaces sont des questionnaires de lecture-compréhension, des exercices de remise en ordre des paragraphes d’un texte.

- Question 16

Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l’enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

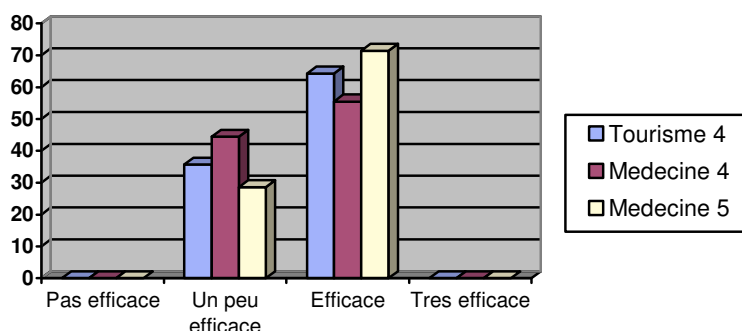


Fig. 19

En observant le graphique Fig.19, nous remarquons que deux tiers des enquêtés estiment efficace la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension de textes de spécialité dans les manuels en usage. Par contre, les autres enquêtés (un tiers environ) la trouvent juste un peu efficace. Les étudiants enquêtés donnent moins de raisons pour l'évaluation positive que pour l'évaluation négative. La démarche pédagogique en question est jugée efficace car les textes à lire sont estimés convenables à leur niveau. De plus, un étudiant de médecine en cinquième année dit que son professeur enseigne avec soin en indiquant des stratégies de lecture et expliquant clairement les mots nouveaux. Parmi les opinions négatives, celles qui sont le plus souvent exprimées sont que la démarche pédagogique n'est pas intéressante et que le temps consacré à l'enseignement de la lecture est trop limité. En outre, certains disent que les instructions à la lecture données par les professeurs ne sont pas approfondies et que la démarche pédagogique favorise un apprentissage passif.

- Question 17

Quels types d'activités de lecture proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Les activités de lecture que les étudiants en fin de cursus universitaire considèrent comme particulièrement utiles à leur apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français sont centrées sur les réponses aux questionnaires élaborés au préalable dans les documents pédagogiques de FOS, les explications de mots nouveaux et de structures des phrases difficiles dans les textes à lire. Les étudiants enquêtés sont alors satisfaits de l'approche globale de l'enseignement de la lecture largement appliquée dans les cours de FOS dans les cours de français général durant les années universitaires, une approche dont nous avons dégagé des avantages aussi bien que des inconvénients relatifs au processus efficace d'apprentissage de la lecture chez les apprenants dans le chapitre didactique (chap.3) et le chapitre d'observation des manuels (chap.4). Les évaluations des activités de lecture par les étudiants dans les dernières années révèlent que ceux-ci ne sont pas conscients des stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie, le caractère actif et surtout le développement de la compétence métacognitivo-textuelle chez les apprenants. Leur lecture se laisse toujours dirigée par les questions rigides et emportée par la tentation des mots et structures grammaticales nouveaux. Par conséquent, les étudiants en fin de cursus n'arrivent pas sans peine à devenir des lecteurs indépendants.

- Question 18

A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

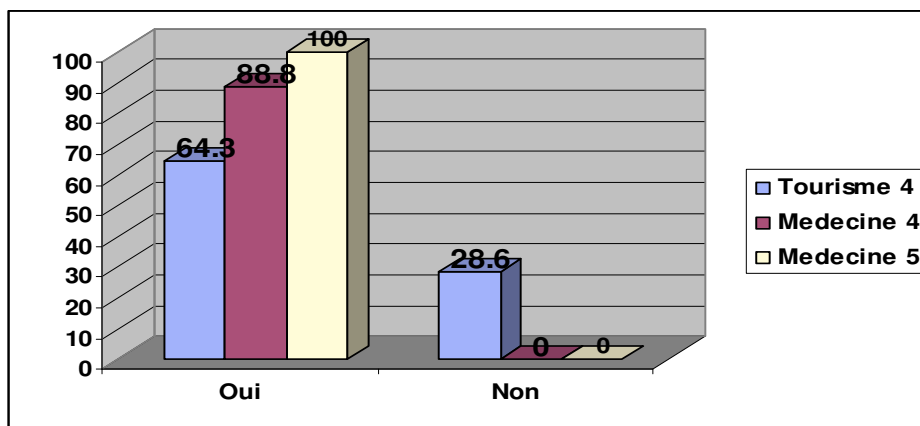


Fig.20

Au regard du graphique Fig.20, comme les étudiants en deuxième année, la plupart des étudiants en fin de cursus universitaire reconnaissent que les textes de spécialité en français sont différents des textes quotidiens en français. D'après les explications des enquêtés, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français demande en priorité un large vocabulaire spécifique et une large connaissance spécifique. Par ailleurs, certains enquêtés trouvent que ce genre de texte est plus accessible que les textes quotidiens car le lexique et la syntaxe des phrases dans ces derniers sont plus variés. D'autres s'aperçoivent que le style d'expression et l'argumentation dans les textes de spécialité en français constituent des traits distinctifs.

II.3. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des étudiants de FUF

Les étudiants de FUF de Hué aiment lire les trois types de textes de spécialité en français que sont les textes scientifiques, les textes didactiques et les textes de vulgarisation. Ils sont tous désireux de lire les textes de vulgarisation au début de l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français car les textes de ce type leur permettent de se familiariser avec le français de spécialité et surtout leur procurent une large quantité de termes spécifiques. Selon les résultats des réponses aux questions 3, 4, 5, 6, 7, nous constatons que la majorité des étudiants de FUF, voire ceux en fin de cursus universitaire sont loin de bien distinguer ces trois types de textes. En général, les textes scientifiques sont beaucoup plus compliqués que les deux autres dans n'importe quelle dimension, qu'elle soit lexicale ou syntaxique, compositionnelle ou configurationnelle mais les notes moyennes indiquant le degré de difficulté des aspects des textes scientifiques ne sont pas souvent supérieures à celles des textes didactiques et des textes de vulgarisation (cf. Fig. 4, 5, 6 de II.1 et II.2 , pp. 241-245 et 264-268).

À propos de la lecture des trois types de textes de spécialité en français, les étudiants de FUF sauf ceux de médecine en cinquième année estiment que les trois genres de textes en question sont difficiles à comprendre. En ce qui concerne les difficultés dans la lecture des textes de spécialité en français, celles les plus grandes éprouvées par la plupart des étudiants en deuxième année ainsi qu'en fin de cursus universitaire sont le manque de lexique spécifique et celui de connaissances spécifiques. Par contre, ils sont beaucoup moins soucieux des capacités discursives (capacités cognitivo-textuelles) vis-à-vis de la lecture-compréhension des textes de ces genre.

Cependant, à l'appui des chiffres indiquant l'auto-évaluation ou la conception faites par les étudiants en question de quelques capacités discursives, nous remarquons d'une manière globale que les étudiants enquêtés en deuxième année aussi bien qu'en fin de cursus universitaire ne maîtrisent pas bien les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale (sauf ceux de tourisme en quatrième année) ni les fonctions textuelles des connecteurs (sauf ceux de tourisme en quatrième année) (cf. Fig. 8, 9, 10 de II.1 et II.2, pp. 247-250 et 270-272). D'ailleurs, les étudiants de FUF voire ceux en fin de cursus universitaire sont encore loin de maîtriser deux stratégies de lecture qui s'avèrent essentielles pour la lecture-compréhension et que sont celle visant la détection de l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe d'un texte de spécialité en français et celle visant la reconstruction du contexte d'un texte de spécialité en général (cf. Fig. 11, 12, 13, 14 de II.1 et II.2, pp. 250-253 et 273-275).

Au sujet de l'argumentation et de l'explication dans les textes de spécialité en français, les étudiants de FUF sont conscients de l'importance de l'argumentation et de celle de l'explication dans les textes en question. Néanmoins, bon nombre d'étudiants de FUF ne reconnaissent pas la co-présence et l'interdépendance de ces deux actes de discours considérés comme deux intentions de communication majeures complémentaires de l'auteur dans un texte de spécialité en général, notamment dans les textes didactiques et les textes scientifiques (cf. Fig.15 de II.1 et II.2, p. 254 et 276).

Afin de bien comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français, les étudiants enquêtés trouvent prioritaires d'acquérir un large vocabulaire spécifique, d'apprendre les raisonnements logiques et de maîtriser la syntaxe des phrases. Cela veut dire qu'ils mettent l'accent sur le développement des compétences linguistiques spécifiques et celui des connaissances encyclopédiques et spécifiques. Quant aux capacités discursives qui composent la compétence discursive ou la compétence cognitivo-textuelle, le développement de cette compétence est placé au troisième rang de leur attention (cf. Fig. 16, 17 de II.1 et II.2, p. 255, 256 et 277). C'est pourquoi les exercices visant à développer la capacité à comprendre ces deux actes de discours jugés efficaces par les étudiants de FUF sont toujours les questionnaires de lecture-compréhension, les exercices lexicaux

et les exercices de remise en ordre des paragraphes désordonnés. En fait, les questionnaires de lecture-compréhension élaborés au préalable dans les manuels de FOS proposent des activités de lecture ou les stratégies de lecture peu expliquées par le professeur ou considérées comme déjà acquises dans leur langue maternelle. D'ailleurs, les étudiants croyaient qu'il suffisait d'appréhender les mots et les structures des phrases dans ces textes et de posséder une certaine connaissance spécifique pour répondre aux questions posées. L'efficacité de ce type d'exercices nous semble effectivement limitée pour développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication et, par extension, la compétence cognitivo-textuelle. Les exercices de remise en ordre des paragraphes sont plus ou moins efficaces à cet effet car ils permettent aux étudiants de prendre conscience de la cohérence textuelle. Cependant, ils restent encore peu nombreux dans les manuels de FOS. Ainsi, les résultats des réponses à la question 15 signalent que les étudiants souhaitent avoir plus d'occasions de pratiquer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français (cf. Fig. 18 de II.1 et II.2 et résultats des réponses à la question 17, pp. 258, 260, 279 et 280-281).

Quant à la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français, la quasi-totalité des étudiants de FUF en deuxième année et la plupart de ceux en fin de cursus universitaire jugent efficace l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de ce genre proposé dans leur manuel de FOS (cf. Fig. 19 de II.1 et II.2, p. 259 et 280). La raison majeure pour laquelle ils en sont satisfaits, c'est que l'enseignement de la lecture des textes de spécialité permet d'enrichir leur vocabulaire spécifique. Donc, il est évident qu'ils se déterminent pour l'objectif principal de la lecture des textes de spécialité en classe de langue de s'approprier le plus possible de termes spécifiques concernant leur domaine d'intérêt spécialisé. Pourtant, certains étudiants de médecine en fin de cursus universitaire ne trouvent pas efficace la démarche pédagogique appliquée en classe de langue parce que celle-ci n'est pas favorable à l'apprentissage actif de la lecture chez les apprenants.

Enfin, les étudiants de FUF voire ceux en fin de cursus universitaire ne parviennent pas à bien distinguer les textes de spécialité en français des textes quotidiens en français. Pour la majorité d'entre eux, les premiers ne se différencient que par leur lexique spécifique et leur domaine de référence spécifique. En fait, les textes de ce genre sont aussi caractérisés par leurs contextes particuliers, leurs propres finalités communicatives, leurs structures textuelles typiques et leurs cohérences textuelles que nous estimons plus complexes (notamment dans les textes didactiques et les textes scientifiques). La conception incomplète des textes de spécialité en français amène sans doute les étudiants de FUF à se fixer des objectifs d'apprentissage défavorables au développement de la compétence de lecture-compréhension de textes de ce genre.

III. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de français de FUF (cf. annexe, deuxième partie, chap.5, résultats des enquêtes enseignants de FG)

III.1. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de français général (FG)

III.1.1. Profil des enseignants de FG enquêtés

(cf. annexe, chap. 5, résultats réponses à la question 1 du questionnaire aux enseignants de FG)

| Ancienneté professionnelle | 8 ans | 11 ans | 13 ans | 14 ans | 15 ans | 24 ans | 25 ans | Total |
|--|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Nbre d'enseignants de FG enquêtés | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 8 |

Fig.1

Selon le tableau Fig.1, 8 parmi 11 enseignants de FUF ont participé à nos enquêtes portant sur l'enseignement/apprentissage du français général aux FUF de l'université de Hué. Ce sont des enseignantes titulaires du département de français de l'Ecole supérieure des langues étrangères, dépendante de l'université de Hué. Parmi ces enquêtés, sept enseignants ont plus de dix ans d'expérience professionnelle. Au niveau de la qualification professionnelle, 2 enquêtés (FG.3. et FG.4) sont docteurs en Sciences du langage et les autres sont titulaires du master en didactique du FLE, ces deux enseignantes sont recrutées comme enseignants de FG respectivement aux étudiants de FUF en troisième année et quatrième année. Ainsi, vu l'ancienneté et la qualification professionnelles des enseignants de FG enquêtés, on peut dire que les enseignants de FG dans les FUF de Hué possèdent une compétence professionnelle très satisfaisante pour l'enseignement du français général aux étudiants de FUF. ³⁴

III.1.2. Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG

(cf. annexe, chap.5, résultats des réponses aux questions 5, 6, 7, 8, 9 du questionnaire aux enseignants de FG)

Comme nous voulons observer la méthodologie de l'enseignement de la lecture pour le public de chaque année universitaire (correspondant à un niveau d'apprentissage), nous tenons à présenter l'évaluation par les enseignants de FG pour chaque public de l'enseignement de cette compétence dans le manuel destiné au public concerné.

III.1.2.1 Enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1 (pour la première année)

³⁴ cf. *supra* Equipe pédagogique, chap. 4, I.3.2, pp. 181-182.

Trois parmi quatre enseignants de FG pour les étudiants de première année ont participé à notre enquête.

- **Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture**

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 5, 6 du questionnaire aux enseignants de FG, première année)

Deux enquêtées (FG 1.1 et FG1.2) ont jugé un peu efficace la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans Studio 100 niveau 1 alors qu'une enquêtée (FG 1.3) l'a estimée efficace. Les enquêtées ayant des opinions plutôt défavorables ont justifié leur évaluation. Pour elles, la démarche pédagogique en cette matière ne convient pas toujours au public hétérogène en fonction des habitudes de lecture, des facteurs psychologiques, des capacités cognitives et des domaines d'intérêt différents. De plus, l'enquêtée FG 1.1 pense qu'il est nécessaire de modifier un peu des méthodes (manuels) conçues par les Français en conformité avec les caractéristiques des apprenants vietnamiens. Dans l'entretien supplémentaire au téléphone, je lui ai demandé de clarifier cet avis. Elle (FG 1.1) a précisé : *"Il y a des textes où sont nombreux les mots nouveaux et les structures nouvelles pour les étudiants. Ils ne comprennent pas les textes à cause de cela. Je les explique alors un peu. Mais je n'ai pas le temps car il faut faire écouter les dialogues."* Donc, les apprenants éprouvent l'envie de lire et comprendre les textes donnés à lire mais les activités croisées ne favorisent pas l'enseignement de la lecture en général et de la lecture par genres de textes en particulier. C'est pourquoi celle-ci suit strictement, juste de temps en temps, la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel qui est favorable aux activités croisées et notamment à la compréhension orale (cf. *supra* deuxième partie, chap. 4, II.2.1.1.3 et II.2.1.2.2.3, p. 187 et 194). En revanche, les deux autres (FG1.2 et FG 1.3) la suivent souvent strictement car celles-ci la trouvent facile à suivre et convenable pour le niveau de leurs étudiants.

Bref, les enseignants de la première année ont des avis opposés sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau1.

- **Activités de lecture**

(cf. annexe résultats réponses aux questions 7, 8, 9 du questionnaire aux enseignants de FG, première année)

Tous les enseignants enquêtés apprécient les activités de sensibilisation et l'identification du type de texte du contexte pendant l'étape d'avant-lecture. D'après l'enseignante FG 1.1, ces activités permettent d'élaborer un processus de lecture et de mobiliser les connaissances déjà acquises pour la lecture-compréhension du texte à lire.

Si les enquêtées FG1.2 et FG 1.3 ne trouvent aucune activité de lecture dans le manuel peu utile à l'apprentissage de la lecture, l'enquêtée FG 1.1 désapprouve les activités de définition de mots nouveaux car celles-ci font peur aux apprenants débutants. En fait, ce type d'exercice n'a pas été proposé dans Studio niveau 1; cependant, en réalité certains enseignants ont l'habitude de demander aux apprenants de faire des exercices de ce type dans les séances de lecture.

À propos des activités supplémentaires pour améliorer la compétence de lecture-compréhension, l'enquêtée FG 1.1 souligne l'importance de l'étape d'avant-lecture en donnant aux apprenants des occasions de s'exprimer personnellement sur le thème abordé dans le texte à lire pour mieux comprendre le texte. Cependant, ce type de travail fait obstacle à la démarche des activités croisées car il fait perdre du temps. En effet, la lecture n'est qu'un objectif secondaire dans la démarche pédagogique proposée. Les autres enquêtées ne donnent aucune activité supplémentaire.

III.1.2.2. Enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 2 (pour la deuxième année)

Trois parmi quatre enseignants de FG pour la deuxième année ont participé à notre enquête

- **Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture**

(cf. annexe résultats réponses aux questions 5, 6 du questionnaire aux enseignants de FG, deuxième année)

Les trois enquêtées estiment juste un peu efficace la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans Studio 2. D'après la réponse de l'enseignante FG 2.2, la démarche pédagogique du manuel ne prévoit pas les difficultés éventuelles que les étudiants pourraient rencontrer. Au cours d'un court entretien en face à face, elle m'a indiqué que les étudiants éprouvaient du mal à identifier le contexte social de genres de textes quotidiens. Ils ont peur de lire les textes qui contiennent trop de mots nouveaux et beaucoup de structures syntaxiques inconnues. L'enquêtée FG 2.3 remarque que les enseignants doivent prendre plus de temps que prévu pour achever la démarche pédagogique proposée dans le manuel en question, celle consistant essentiellement à effectuer des activités croisées. Cette enseignante la trouve difficile à suivre.

Cependant, deux enquêtées (FG2.1 et FG 2.3) suivent souvent strictement la démarche pédagogique proposée dans le manuel car d'après l'enseignante FG 2.3, cette démarche aide les étudiants à identifier des genres de textes divers et comprendre facilement le contexte du texte à lire. Par contre, l'enquêtée FG 2.2 ne la suit que de temps en temps strictement, ce en vue d'éviter la planification pédagogique répétée et ennuyeuse. Elle m'a appris qu'elle voulait aider immédiatement les apprenants-lecteurs à régler les difficultés lexicales et grammaticales ou celles dans la construction du sens du texte en dépit de la démarche préétablie dans le guide pédagogique. Les difficultés en

lecture-compréhension lui semblent être des motivations précieuses d'apprentissage pour les apprenants.

•Activités de lecture

(cf. annexe résultats réponses aux questions 7, 8, 9 du questionnaire aux enseignants de FG, deuxième année)

En ce qui concerne les activités de lecture particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture, l'enquêtee FG 2.1 indique les activités de sensibilisation, l'étude des structures syntaxiques intéressantes et du vocabulaire apparaissant dans le texte à lire alors que l'enquêtee FG 2.3 indique le résumé d'un paragraphe sous forme d'un titre et les exercices de QCM. Ainsi, les enseignantes pour la deuxième année s'intéressent particulièrement au développement des compétences linguistiques. En revanche, la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle ne retiennent pas encore leur attention spéciale. Précisément, elles ne mettent pas l'accent sur l'enseignement des stratégies de lecture. Les QCM constituent un questionnaire posé au préalable qui vise plutôt à tester la compréhension ainsi que l'habileté d'effectuer les opérations de lecture de manière automatique qu'à enseigner les stratégies de lecture aux apprenants. De plus, ce type d'activité de lecture n'offre pas d'occasion de prouver et développer l'autonomie et la créativité, qui est considérée ici comme l'adaptabilité à la situation de communication, dans l'apprentissage et les pratiques de lecture dans la vie communicative réelle chez les apprenants lecteurs (cf. *supra* approche écologique dans l'enseignement de la lecture, chap.3, II.3, pp.165-168). En fait, les QCM de lecture-compréhension n'existent guère dans Studio niveau 2 mais se présentent assez fréquemment dans Studio + pour la troisième année. Quant aux exercices de résumé présentés plus haut, ces activités de lecture indiquent clairement un but de lecture consistant à trouver l'idée principale mais n'indique aucun processus de lecture qui soit approprié à chaque genre de texte et qui amène à atteindre ce but fixé. Comme les QCM, ce type de travail n'est pas nombreux dans le présent manuel.

Toutes les enquêtées ne trouvent aucune activité de lecture dans ce manuel peu utile à l'apprentissage de la lecture. Cela montre que d'un point de vue général, les enseignantes suivent fidèlement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture. C'est pour cela qu'elles ajoutent peu d'activités de lecture pour améliorer la compétence de lecture-compréhension. L'enseignante FG 2.3 introduit parfois des exercices de remise en ordre des phrases d'un texte. Ce type de travail vise à sensibiliser les apprenants à la cohérence textuelle, à maîtriser les connecteurs du texte. Cependant, celui-ci permet d'améliorer plus la compétence de production écrite que celle de lecture-compréhension.

III.1.2.3. Enseignement de la lecture dans Studio + (pour la troisième année)

En l'année universitaire 2005-2006, le manuel Studio + n'est utilisé que par les étudiants de troisième année. À partir de l'année 2006-2007, il sera destiné aussi aux étudiants de tourisme en quatrième année et ainsi qu'aux étudiants de médecine en quatrième et cinquième années. Deux enseignantes ont travaillé sur ce manuel dans les classes de langue de la troisième année. Une des deux a rempli le questionnaire des enseignants de FG.

- **Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture**

(cf. annexe résultats réponses aux questions 5, 6 du questionnaire aux enseignants de FG, troisième année)

L'enseignante enquêtée FG3 estime efficace la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans Studio +. Au lieu de l'explication de son évaluation, elle a abordé les thèmes des textes à lire dans le manuel. D'après l'enquêtée, les étudiants aiment lire et comprennent bien les textes dont le thème fait partie de leurs domaines d'intérêt dans la vie quotidienne. Il s'agit donc des facteurs affectifs et de l'importance des connaissances encyclopédiques pour la lecture-compréhension. L'enquêtée FG3 avoue suivre toujours strictement la démarche pédagogique du manuel. Elle compte complètement sur les instructions du guide pédagogique. Donc, elle apprécie pleinement l'approche discursive, que nous appelons aussi l'approche textuelle, retenue par les concepteurs du manuel pour l'enseignement de la lecture bien que celle-ci ne soit pas élaborée de manière précise comme nous l'avons montré à l'issue de l'observation de ce manuel (cf. *supra* deuxième partie, chap. 4, II.2.3.2.2, pp. 211-220)

- **Activités de lecture**

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 7, 8, 9 du questionnaire aux enseignants de FG, troisième année)

L'enquêtée FG 3, une enseignante expérimentée, malgré ses 24 ans d'expérience professionnelle, n'a indiqué aucune activité de lecture dans Studio+ estimée particulièrement utile à l'apprentissage de la lecture des apprenants. Les activités de lecture efficaces en classe ne semblent pas être son centre d'intérêt d'étude. Par contre, elle nous a révélé ses observations sur les attitudes des apprenants lecteurs dans les séances de lecture. Elle constate que les étudiants de troisième année se préoccupent plus du lexique et du thème des textes à lire que de leur lecture-compréhension. Ils ne sont alors pas encore conscients de la finalité majeure de la lecture en classe qu'est le développement de la compétence de lecture-compréhension. En fait, le lexique n'est pas le facteur unique pour conditionner la compréhension d'un texte. Par ailleurs, dans la vie quotidienne et professionnelle on doit de temps à autre lire et comprendre ce qu'on n'aime pas lire.

L'enquêtée FG 3.1 semble tout à fait satisfaite des activités de lecture proposées dans le présent manuel car aucune des activités de lecture proposée dans ce manuel ne lui semble peu utile à l'apprentissage de lecture. D'ailleurs, il ne lui est pas nécessaire d'ajouter des activités de lecture supplémentaires pour améliorer la compétence de lecture-compréhension de ses étudiants.

III.1.2.4. Enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2 (NE 2) (pour la quatrième année)

Une seule enseignante est chargée d'enseigner le français général aux étudiants de FUF de médecine et de tourisme en quatrième année en l'année 2005-2006. Elle a participé à notre enquête.

- **Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture**

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 5, 6 du questionnaire aux enseignants de FG, quatrième année)

L'enquêtée FG 4 estime plutôt efficace la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans NE 2. Celle-ci la suit donc souvent strictement. Elle est alors satisfaite de l'approche globale comme approche dominante pour enseigner la lecture dans ce manuel (cf. *supra* deuxième partie, chap.4, II.2.4.2.2 et II.2.4.2.3, pp. 221-222)

- **Activités de lecture**

(cf. annexe résultats réponses aux questions 7, 8, 9 du questionnaire aux enseignants de FG, quatrième année)

L'enquêtée apprécie largement les activités de sensibilisation et le processus de lecture dans lequel la compréhension globale précède la compréhension détaillée. En ce qui concerne les activités de lecture supplémentaires, elle ajoute des activités d'observation de l'organisation textuelle à l'étape de prélecture. De plus, elle donne des exercices supplémentaires de systématisation lexicale et syntaxique à l'étape de post-lecture. Ainsi, une attention particulière est accordée à la capacité d'identification de genres de textes aussi bien qu'aux compétences linguistiques pour améliorer la compétence de lecture-compréhension aux étudiants de fin de cursus universitaire.

À propos des activités de lecture peu utiles à l'apprentissage de la lecture dans le présent manuel, elle montre des activités qui exigent une analyse trop détaillée d'un aspect du texte à lire, surtout d'un aspect linguistique. Elle les trouve peu profitables aux étudiants de FOS. En fait, dans l'apprentissage de la lecture, les accès linguistiques au sens du texte comme l'observation des indicateurs temporels et des réseaux sémantiques d'ordre lexical dans la question 4 du questionnaire de lecture du dossier 8 et la question 5 du questionnaire de lecture du dossier 10 ne sont pas trop compliqués et inutiles. Au contraire, ces approches textuelles permettent de rendre les apprenants plus conscients de l'importance

de la cohésion lexicale dans la construction du sens du texte. (cf. annexe chap.4, Le Nouvel Espaces 2).

III.1.3. Conscience des capacités cognitivo-textuelles et de leurs intérêts pédagogiques dans l'enseignement de la lecture-compréhension

III.1.3.1. Genres de textes

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 3, 4 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- **Avantages de la classification des textes par genres à l'enseignement de la lecture**
(Question 3)

D'après les enseignantes enquêtées, la classification des textes par genres permet

- d'effectuer une approche appropriée à chaque genre de texte
- de systématiser les mots relatifs à un thème (champ lexical)
- de comprendre facilement les autres textes de même genre
- de reconnaître facilement la structure et le fonctionnement des textes de même genre
- de faciliter les exploitations pédagogiques des textes
- de maîtriser facilement les techniques de lecture.

Donc, les enquêtées sont bien conscientes des intérêts significatifs d'ordre pédagogique des genres de textes pour l'enseignement de la lecture.

- **Genres de textes difficiles** (Question 4)

La plupart des enquêtées remarquent que les textes argumentatifs (ou plutôt à dominante argumentative) et les textes littéraires sont les plus difficiles à comprendre pour les étudiants des FUF de la première année à la troisième année. D'après l'enseignante FG 3, les textes littéraires n'intéressent pas ses apprenants, il est ainsi normal que ceux-ci les trouvent difficiles. Quant aux textes argumentatifs, les enseignantes pour la première année donnent beaucoup de raisons: d'abord, les étudiants de première année manquent de connaissances encyclopédiques et de connaissances d'argumentations logiques. Ensuite, ils ne maîtrisent pas bien les connecteurs argumentatifs. Les textes argumentatifs ne sont pas bien enseignés au lycée. D'ailleurs, leur niveau de langue est très limité. Enfin, le temps destiné à ce genre de texte est très limité pour la première année. Ces enseignantes ont alors réussi à relever toutes les grandes difficultés des apprenants de première année dans la compréhension de l'argumentation des textes. Mais il est regrettable que le temps consacré à enseigner la lecture en général et les genres de textes à dominantes argumentatives soit très limité dans la démarche pédagogique du manuel Studio niveau 1.

Pour l'enseignante de la quatrième année (FG 4), il n'y a pas de genre de texte le plus difficile. Elle constate que si l'on connaît bien la structure typique de chaque genre de texte, on peut le comprendre sans peine. Celle-ci met donc l'accent sur la capacité à identifier les genres de textes vis-à-vis de la réussite de la lecture-compréhension des textes.

III.1.3.2. Approches du sens du texte

(cf. annexe, chap. 5, résultats réponses à la question 10 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

Question 10:

Quelles approches voulez-vous prendre pour aider vos apprenants à accéder au sens du texte? Veuillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 veut dire "un peu", 2 " beaucoup", 3 " le plus"

| Approches du sens du texte | Nbre de choix (1) | Nbre de choix (2) | Nbre de choix (3) | Note totale |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------|
| décodage lexical | 5 | 1 | 2 | 13 |
| syntaxe des phrases | 4 | 3 | 0 | 10 |
| structuration du texte | 1 | 3 | 2 | 13 |
| cohésion lexicale | 1 | 2 | 2 | 11 |
| connexion textuelle | 0 | 3 | 2 | 12 |
| cohérence textuelle | 0 | 2 | 4 | 16 |
| contexte du texte | 1 | 2 | 4 | 17 |

Fig.2

Au regard des notes totales du tableau Fig.2, nous voyons que les enseignantes veulent s'appuyer sur le contexte du texte (17) et la cohérence textuelle (16) pour aider leurs apprenants à accéder au sens du texte. De plus, elles prennent particulièrement en considération le décodage lexical (13) ainsi que la structuration du texte (13). Les approches le moins considérées par les enseignants de FUF sont la syntaxe des phrases (10) et la cohésion lexicale (11).

En général, les enseignantes enquêtées tiennent compte de toutes les approches différentes pour faire appréhender le sens du texte. Cependant, elles préfèrent s'appuyer sur les dimensions textuelles et

lexicales. Ceci manifeste qu'elles sont très conscientes des rôles des capacités cognitivo-textuelles dans l'enseignement de la lecture.

III.1.3.3. Structuration textuelle (cf. annexe, chap. 5, résultats réponses aux questions 11, 12, 13, 14 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 11

| Capacités nécessaires pour maîtriser la structuration du texte | Nbre de choix / 8 enquêtées |
|--|------------------------------------|
| identifier le genre du texte | 6 |
| découvrir le plan du texte | 5 |
| savoir segmenter la structure du texte en séquences | 5 |
| maîtriser les fonctions des connecteurs et des marqueurs dans le texte | 8 |

Fig. 3

- Résultats des réponses à la question 12

| Types de séquences textuelles connus | / 8 enquêtées |
|---|----------------------|
| séquence narrative | 7 |
| séquence descriptive | 6 |
| séquence argumentative | 6 |
| séquence explicative | 8 |
| séquence dialogale | 6 |

Fig. 4

- Résultats des réponses à la question 13

| Types de séquences textuelles appliqués à l'enseignement de la lecture | / 8 enquêtées |
|---|----------------------|
|---|----------------------|

| | |
|------------------------|----------|
| séquence narrative | 5 |
| séquence descriptive | 6 |
| séquence argumentative | 4 |
| séquence explicative | 6 |
| séquence dialogale | 2 |

Fig. 5

Afin de maîtriser la structuration du texte (cf. tableau Fig.3 ci-dessus), toutes les enquêtées (8/8) tiennent compte de la capacité de maîtriser les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs dans le texte. Les trois quarts d'entre elles (6/8) accordent une grande importance à la capacité d'identifier le genre du texte. Cependant, près de la moitié d'entre elles (3/8) ne trouvent pas nécessaire de découvrir le plan du texte ni de savoir segmenter la structure du texte en séquences.

À propos des types de séquences textuelles (cf. Tableau Fig.4 ci-dessus), les enseignantes connaissent le plus le type de séquence explicative (8/8) et celui de séquence narrative (7/8). Les trois quarts d'entre elles (6/8) connaissent plus ou moins les autres types de séquences textuelles proposés par J.-M. Adam. Cependant, leurs applications pédagogiques sont moins bonnes. En effet, 5 parmi 8 enquêtées ont appliqué le type de séquence narrative dans l'enseignement de la lecture. La moitié d'entre elles ont appliqué celui de séquence argumentative. Il est évident que le type de séquence dialogale est le moins utilisé dans les séances de lecture car les dialogues écrits ne sont pas fréquents dans les manuels en usage.

Toutefois, toutes les enquêtées pensent que la lecture par séquence aide les apprenants lecteurs à comprendre plus aisément les textes. L'enquêtée FG 1.3 dit que cette activité de lecture correspond parfaitement à la progression du texte; l'enquêtée FG 4 dit que cela permet de trouver une approche appropriée à chaque genre de texte. (cf. annexe, chap.5, résultats réponses à la question 14)

III.1.3.4. Cohésion lexicale

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 15 et 16 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 15

| Moyens linguistiques relatifs à la cohésion lexicale | / 8 enquêtées |
|---|----------------------|
| anaphores | 6 |
| pronoms | 7 |

| | |
|-------------------------------------|----------|
| adjectifs démonstratifs | 6 |
| nominalisation | 6 |
| réseaux sémantiques d'ordre lexical | 5 |
| articles définis | 5 |

Fig.6

- Résultats des réponses à la question 16

D'après vous, est-il nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture ?

| Oui | Non | Sans opinion |
|------------|------------|---------------------|
| 2 | 4 | 2 |

Fig.7

La plupart des enquêtées connaissent les moyens linguistiques cités dans la question 16 qui sont susceptibles d'assurer la cohésion lexicale. Ce sont les pronoms (7/8), les adjectifs démonstratifs (6/8), la nominalisation (6/8) et les articles définis (5/8). Plus de la moitié d'entre elles considèrent les anaphores (6/8) et les réseaux sémantiques d'ordre lexical comme moyens linguistiques relatifs à la cohésion lexicale. En fait, ces éléments sont plutôt des phénomènes linguistiques représentant la cohésion lexicale. De toute façon, ceci montre que les enseignantes enquêtées sont conscientes du rôle de ces phénomènes relatifs à la cohésion lexicale.

S'agissant des intérêts pédagogiques des anaphores dans l'enseignement de la lecture, les chiffres du tableau Fig.7 signalent que la moitié des enquêtées n'estiment pas nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture. L'enseignante FG 1.3 dit : *«C'est nécessaire afin que les étudiants puissent se débrouiller seuls ultérieurement»*, cela veut dire que les apprenants pourraient comprendre les fonctions textuelles des anaphores par les exercices pratiques sans avoir recours à aucune intervention de l'enseignant, elle prône donc un apprentissage langagier implicite. Cependant, les raisons données par les enquêtées d'avis défavorable n'expriment pas toutes des opinions tout à fait négatives. En effet, les enquêtées FG 1.2 et FG 4 pensent qu'il faut plutôt sensibiliser les anaphores aux apprenants que faire des analyses trop détaillées de ce point linguistique. L'enquêtée FG 1.2 dit que les anaphores ne peuvent pas être

enseignées aux étudiants de première année car elle manque de temps et la lecture n'est pas l'objectif pédagogique principal de cette année. Donc, en général, les enseignantes enquêtées considèrent que les anaphores sont un peu nécessaires à enseigner dans les séances de lecture. Pourtant, il serait important qu'on choisisse des approches de ces faits linguistiques adéquates aux niveaux différents des apprenants en question et que le programme d'enseignement ainsi que la méthodologie pédagogique officiellement adoptés favorisent l'enseignement de cette capacité cognitivo-textuelle pour développer la compétence de lecture-compréhension.

III.1.3.5. Fonctions textuelles des connecteurs et marqueurs

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 17, 18 et 19 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 17

| Fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs | / 8 enquêtées |
|--|------------------|
| organiser les idées | 6 |
| assurer les relations sémantiques entre les phrases | 5 |
| donner des points de repère pour découvrir la structure textuelle | 6 |
| permettre de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers la phrase introduite par un connecteur ou un marqueur | 6 |

Fig. 8

Les résultats des réponses à la question 17 permettent de constater que trois quarts des enseignantes enquêtées connaissent bien les fonctions textuelles des connecteurs et marqueurs dans un texte. Cependant, ils signalent aussi qu'un quart d'entre elles n'en sont pas bien conscientes. Il nous semble nécessaire que les enseignants de langue doivent bien maîtriser toutes les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs.

- Résultats des réponses à la question 18

| Etudiants des FUF | Connecteurs les plus difficiles à maîtriser lors de la lecture |
|--------------------------|---|
| 1 ^{re} année | - Il en y a beaucoup. - or, d'une part ... d'autre part |
| 2 ^e année | ainsi, aussi, par contre, au contraire, cependant, en effet, or, étant donné que |
| 3 ^e année | cela dit, par contre, mais, pourtant, toutefois |
| 4 ^e année | et, mais, alors |

Fig.9

La majorité des connecteurs les plus difficiles à comprendre pour les étudiants sont des connecteurs qui expriment l'opposition, la restriction et la concession tels que *mais, par contre, cependant, pourtant, toutefois, or*. De plus, les connecteurs qui expriment la conséquence et la déduction ou la conclusion sont aussi nombreux: *ainsi, aussi, cela dit, alors*. D'après les enquêtes, les étudiants ont du mal à les maîtriser lors de la lecture car leur capacité à réfléchir logiquement est limitée et les nuances des connecteurs ne leur sont pas bien définies. D'ailleurs, l'enquêtée FG 4 pense que les difficultés que les étudiants vietnamiens éprouvent dans la détermination des fonctions textuelles des connecteurs sont dues à l'interférence des connecteurs de la langue maternelle. Elle aborde les problèmes de l'interlangue dans l'apprentissage des apprenants de langues étrangères. Certes, c'est une remarque personnelle, cependant nous partageons cet avis car nous voyons que la terminologie des connecteurs et marqueurs dans la langue française est plus variée, plus nuancée que celle en langue vietnamienne. D'ailleurs, certains connecteurs en français tels que *mais, alors* et *ainsi* sont polyvalents. Par conséquent, les apprenants vietnamiens ont du mal à interpréter et employer des connecteurs en français. En réalité, les enseignants vietnamiens constatent que les élèves vietnamiens sont faibles dans la rédaction et la compréhension des textes à dominante argumentative même dans leur langue maternelle. En fait, la méthodologie de l'éducation dans les écoles aussi bien qu'à l'université au Vietnam n'offre pas aux apprenants beaucoup d'occasions de s'exprimer librement, cela ne favorise pas le développement de la personnalité et de l'autonomie dans la pensée des apprenants

vietnamiens. En d'autres termes, la pédagogie magistrale et dogmatique reste relativement répandue chez nous. C'est pourquoi les élèves et les étudiants vietnamiens restent encore peu capables de maîtriser les types de raisonnements logiques et l'argumentation dans la langue. Ils ne sont pas en mesure de bien manier et comprendre les connecteurs argumentatifs de manière pertinente, notamment ceux d'opposition et de restriction en langue vietnamienne. La compétence de lecture-compréhension en langues chez les étudiants vietnamiens demeure ainsi limitée. Heureusement, les institutions éducatives de notre pays commencent, à l'heure actuelle, à se rendre compte de cette grave défaillance et encouragent des innovations pédagogiques qui valorisent l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage.

Pour enseigner à gérer les connecteurs dans l'activité de lecture (cf. annexe résultats réponses à la question 19), les enquêtées proposent aux étudiants de faire identifier les fonctions textuelles dans les genres de textes divers, de remettre en ordre un ensemble de phrases, et de faire des exercices à trous qui consistent à choisir des connecteurs convenables pour compléter les textes. L'enquêtée FG 4 propose une démarche sémasiologique qui consiste à s'appuyer sur la découverte et le repérage des connecteurs dans un texte pour étudier leurs fonctions. De plus, les enquêtées FG1.1, FG 2.1 et FG 4 valorisent le réemploi des connecteurs dans la rédaction, elles soulignent ainsi la corrélation étroite entre l'enseignement de la lecture-compréhension et celui de la production écrite.

III.1.3.6. Intention de communication de l'auteur

(cf. annexe résultats réponses aux questions 20 et 21 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 20

| Détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte, c'est | / 8 enquêtées |
|---|------------------|
| identifier le thème du paragraphe | 8 |
| relever les informations principales du paragraphe | 5 |
| saisir toutes les informations importantes fournies dans le paragraphe | 2 |

Fig.10

Au regard du tableau Fig.10, nous voyons que toutes les enseignantes enquêtées se rendent compte qu'il faut d'abord identifier le thème du paragraphe pour détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte. Néanmoins, près de la moitié d'entre elles (3/8) ne tiennent pas compte de la contribution des informations principales du paragraphe à une détermination précise de l'intention de communication de l'auteur. De plus, deux d'entre elles trouvent aussi nécessaire de chercher toutes les informations importantes à cet effet, ce qui est en fait inutile dans ce cas. En somme, certaines enseignantes enquêtées ne maîtrisent pas complètement la stratégie de détection de l'intention de communication de l'auteur dans un paragraphe, considéré comme une unité sémantique du texte. L'enquêtée FG 4 insiste plutôt sur l'intention de communication de l'auteur dans l'ensemble du texte. Elle a tout à fait raison de le dire mais pour atteindre cette finalité communicative il est nécessaire de tenir compte de l'intention de communication de l'auteur dans chaque paragraphe.

- Résultats des réponses à la question 21

Vos étudiants ont-ils des difficultés à découvrir l'intention de communication que l'auteur veut exprimer à travers l'ensemble du texte à lire?

| Oui | Non | Sans opinion |
|-----|-----|--------------|
| 7 | 0 | 1 |

Fig.11

La quasi-totalité des enquêtées affirment que leurs étudiants des FUF ont des difficultés à découvrir l'intention de communication de l'auteur à travers l'ensemble du texte à lire. Les enseignantes enquêtées de deux premières années remarquent que leurs difficultés en cette matière sont à l'origine du manque de connaissances linguistiques (lexicales et morpho-syntaxiques) et extralinguistiques (culturelles). L'enquêtée FG1.1 signale que ses étudiants de première année n'ont pas l'habitude de lire en français, s'occupant à décoder les mots nouveaux et à traduire mot-à-mot le texte. Jusqu'en fin de cursus universitaire (quatrième année), les étudiants éprouvent encore du mal à accomplir cette tâche de lecture capitale. En effet, l'enquêtée FG 4 a expliqué leurs difficultés en disant: *"Ils se perdent dans les détails, ne maîtrisant pas l'organisation, la structure globale du texte."*

En un mot, d'après les enquêtées, les étudiants des FUF ont du mal à découvrir l'intention de communication de l'auteur dans un texte à cause des limites de compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension telles que compétences linguistiques, connaissances du monde

(compétence socio-culturelle) et compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive) et compétence métacognitivo-textuelle.

III.1.3.7. Contexte du texte

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 22 et 23 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 22

| Composantes du contexte | / 8 enquêtées |
|---------------------------------|---------------|
| le scripteur (auteur) | 4 |
| le destinataire (lecteur) | 4 |
| paramètres spatio-temporels | 6 |
| intention de communication | 8 |
| déroulement énonciatif du texte | 7 |

Fig.12

À propos du la conception du contexte du texte, la totalité des enseignantes enquêtées sont conscientes du rôle majeur de l'intention de communication de l'auteur dans la construction du contexte du texte. Par ailleurs, la quasi-totalité des enquêtées (7/8) considèrent le déroulement énonciatif du texte comme composante du contexte et trois quarts d'entre elles tiennent compte des paramètres spatio-temporels dans la composition du contexte. Cependant, la moitié des enquêtées ne considèrent pas les deux actants capitaux de toute énonciation écrite que sont le scripteur et le lecteur comme composantes du contexte du texte. C'est une lacune remarquable dans la conception par les enseignantes enquêtées du contexte car c'est l'interaction continue entre le scripteur et le lecteur potentiel au cours de la lecture qui crée essentiellement la progression du contexte du texte.

L'enquêtée FG 1.2 prend aussi en compte le paratexte composé d'illustrations, mise en page, date et lieu de publication comme une composante du contexte tandis que l'enquêtée FG 4 cite les relations interpersonnelles et les références socio-culturelles. En fait, ces éléments sont des indices relatifs aux paramètres spatio-temporels, à l'intention de communication de l'auteur et à l'interaction verbale constante entre l'auteur et le lecteur.

La plupart des enquêtées constatent que les étudiants des FUF rencontrent des difficultés dans la reconstruction du contexte du texte à lire qui est nécessaire à la construction du sens du texte (cf. annexe résultats réponses à la question 23). La majorité de ces enquêtées comme les enseignantes FG

1.2, FG 3 et FG 4 indiquent que les grands obstacles à l'accomplissement de cette tâche de lecture sont liés à la limite des connaissances socio-culturelles (connaissances encyclopédiques). Leurs difficultés dans cette opération cognitivo-textuelle résultent de la capacité limitée à identifier les genres de textes (d'après l'enquête FG3) et de la capacité limitée à déterminer les références des marqueurs temporels (d'après l'enquête 2.1).

III.1.3.8. Argumentation et explication dans les genres de textes divers

(cf. annexe résultats réponses aux questions 24 et 25 du questionnaire aux enseignants de FG de chaque année)

- Résultats des réponses à la question 24

Selon vous, dans quels genres de textes l'argumentation et/ou l'explication se trouvent-elles ?

| Genres de textes | Argumentation | Explication | Argumentation et explication | Total des choix par genre de texte / 8 enquêtées |
|-------------------------|----------------------|--------------------|-------------------------------------|---|
| biographie | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Récit | 0 | 2 | 2 | 4 |
| Texte littéraire | 0 | 1 | 3 | 4 |
| article critique | 1 | 0 | 4 | 5 |
| reportage | 0 | 1 | 4 | 5 |
| lettre | 0 | 2 | 3 | 5 |
| publicité | 1 | 1 | 2 | 4 |
| mode d'emploi | 0 | 4 | 0 | 4 |
| faits divers | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Texte scientifique | 2 | 1 | 3 | 6 |
| Texte didactique | 1 | 1 | 4 | 6 |
| Texte de vulgarisation | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Total des choix | 5 | 18 | 27 | 50 |

Fig.13

La plupart des genres de textes donnés dans le tableau Fig.13, sont des textes à dominante argumentative ou explicative comme reportage, lettre, article critique, publicité, texte scientifique, texte

didactique, texte de vulgarisation. Ils sont alors fortement caractérisés par la co-présence de l'argumentation et de l'explication. Donc, ce cas est le plus choisi, soit 27 choix contre 18 choix pour uniquement l'explication et 5 choix pour uniquement l'argumentation. Ce résultat montre qu'en général les enseignantes enquêtées sont conscientes de la complémentarité remarquable entre l'argumentation et l'explication dans les textes à dominante argumentative ou explicative. Cependant, il n'y a qu'un peu plus de la moitié des choix (27/50) pour l'argumentation et l'explication dans les genres de textes donnés. En réalité, il est possible que l'argumentation et l'explication se trouvent souvent se compléter mutuellement dans ces genres de textes. Ainsi, ceci révèle que la quasi-moitié des enseignantes enquêtées n'est pas assez consciente de l'hétérogénéité dans la composition et la configuration du texte. Par ailleurs, il y a beaucoup plus de choix pour l'explication que pour l'argumentation, soit 18 contre 5 choix. Le résultat de cette confrontation démontre que les enseignantes enquêtées mettent l'accent plus sur le rôle de l'explication que sur celui de l'argumentation dans les textes en général.

- Résultats des réponses à la question 25

| Tâches prioritaires pour maîtriser l'argumentation et/ ou l'explication | / 8 enquêtées |
|--|----------------------|
| apprendre les raisonnements logiques | 7 |
| apprendre les types d'argumentations | 5 |
| acquérir des capacités discursives | 1 |
| posséder un large vocabulaire | 5 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 5 |
| savoir les figures de rhétorique (stylistique) | 1 |

Fig.14

La quasi-totalité des enquêtées (7/8) pensent qu'il est nécessaire que les étudiants connaissent mieux les raisonnements logiques pour maîtriser l'argumentation et/ou l'explication dans un texte. Plus de la moitié d'entre elles (5/8) pensent que leurs apprenants doivent apprendre les types d'argumentations, posséder un large vocabulaire et maîtriser la syntaxe des phrases pour améliorer la capacité de comprendre ces deux actes de discours. Par contre, juste une seule enseignante enquêtée estime bien l'importance des capacités discursives que nous appelons aussi les capacités cognitivo-textuelles et celle des figures de rhétorique.

Les résultats susmentionnés indiquent nettement que les enseignantes des FUF accordent de l'importance au développement des connaissances encyclopédiques dont font partie des raisonnements logiques et des types d'argumentations comme savoirs généraux de base pour tous les étudiants ainsi qu'au développement des compétences linguistiques (lexicale et grammaticale) au détriment de la compétence cognitivo-textuelle, ce en vue de bien comprendre l'argumentation et l'explication dans un texte et, par la suite, en vue d'appréhender le sens du texte. En d'autres termes, la compétence cognitivo-textuelle n'est pas considérée comme un des objets principaux de l'enseignement de la lecture aux étudiants des FUF.

III.1.4. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des enseignants de français général

III.1.4.1. Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG en usage

À propos de Studio 100 niveau 1 et de Studio 100 niveau 2, 5 parmi 6 enseignantes enquêtées concernées estiment un peu efficace la démarche pédagogique de ces manuels parce que celle-ci ne prévoit pas bien les blocages linguistiques et culturels auxquels peuvent faire face leurs étudiants. Cependant, deux tiers d'entre elles (4/6) la suivent souvent strictement. Ceci montre que la démarche pédagogique proposée dans les manuels en usage exerce une influence extrêmement importante sur la pratique de classe des enseignants comme une démarche pédagogique officielle.

En ce qui concerne les activités de lecture proposées dans Studio 100 niveau 1 et Studio 100 niveau 2, les enquêtées apprécient particulièrement les activités de sensibilisation mais elles ne disposent pas de suffisamment de temps pour effectuer ces activités à l'étape d'avant-lecture. Aucune activité effectuée pendant la lecture n'est estimée utile à l'apprentissage de la lecture. Toutes les enseignantes enquêtées ne déprécient aucune activité de lecture ni n'en donnent aucune supplémentaire sauf l'exercice de remise en ordre des phrases.

À propos de Studio + destiné à la troisième année, l'enseignante unique enquêtée de la troisième année (FG 3) s'est montrée satisfaite de la démarche pédagogique de ce manuel sans aucune raison précise. Elle la suit ainsi toujours strictement sans apprécier ni déprécier aucune activité de lecture. Quant au Nouvel Espace 2 pour la quatrième année, l'enseignante enquêtée (FG 4) estime plus ou moins efficace la démarche pédagogique du manuel qu'elle suit souvent strictement pour enseigner la lecture. En particulier, elle apprécie beaucoup les activités de sensibilisation dans ce manuel.

En résumé, les démarches pédagogiques proposées dans les manuels de FG en usage aux FUF de Hué jouent un rôle dominant dans l'enseignement de la lecture par les enseignantes de FG même si certaines d'entre elles ne sont pas tout à fait satisfaites de l'efficacité d'enseignement/apprentissage.

De plus, à partir des résultats de l'évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture par les enseignantes, nous remarquons que les compétences linguistiques et la compétence socio-culturelle retiennent beaucoup l'attention des enseignantes tandis que celles-ci ne tiennent pas particulièrement compte des activités pendant la lecture qui visent à apprendre et maîtriser le processus de lecture ainsi que les stratégies de lecture. En d'autres termes, les enseignantes ne centrent pas l'attention sur la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle dans l'enseignement de la lecture-compréhension en français.

III.1.4.2. Conscience des capacités cognitivo-textuelles et de leurs intérêts pédagogiques dans l'enseignement de la lecture-compréhension

À propos des genres de textes, les enseignantes de FG sont bien conscientes des intérêts pédagogiques de la classification des textes par genres dans l'enseignement de la lecture. Les genres de textes qu'elles jugent les plus difficiles pour leurs étudiants sont des textes à dominante argumentative appelés brièvement textes argumentatifs et des textes littéraires. En matière d'approches du sens du texte, les enseignantes de FG veulent prendre les approches de dimensions textuelles et lexicales pour aider leurs apprenants de FUF à accéder au sens du texte.

À propos de la structuration textuelle, la plupart des enseignantes connaissent plus ou moins les types différents de séquences textuelles mais les applications de cet aspect textuel dans l'enseignement de la lecture restent encore limitées. Toutefois, la totalité des enseignantes de FG pensent que la lecture par séquence aide les apprenants à comprendre plus aisément les textes.

Au niveau de la cohésion lexicale, la majorité d'entre elles connaissent les moyens linguistiques susceptibles de créer la cohésion lexicale et pensent que les anaphores sont nécessaires à enseigner dans les séances de lecture. Pourtant, d'après elles, il serait important de savoir choisir les méthodes différentes adéquates à différents niveaux des apprenants de différentes années pour aider les étudiants à comprendre et maîtriser les anaphores dans la lecture-compréhension.

À propos des fonctions textuelles des connecteurs et marqueurs textuels, certaines enseignantes ne sont pas complètement conscientes des fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs textuels. La plupart des connecteurs que les enseignantes enquêtées trouvent les plus difficiles à maîtriser par leurs étudiants sont des connecteurs d'opposition, de restriction et de concession. Les enseignantes signalent que leurs étudiants ne sont pas tout à fait capables de réfléchir logiquement et sont encore loin de distinguer les fonctions textuelles nuancées des connecteurs.

À propos de l'intention de communication de l'auteur, certaines enseignantes enquêtées ne connaissent pas bien la stratégie de détermination de l'intention de communication de l'auteur dans un paragraphe. D'après les enquêtées, les difficultés que les étudiants éprouvent dans la réalisation de

cette tâche de lecture sont à l'origine des limites de leurs compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension en français.

Enfin, pour ce qui est du contexte du texte, toutes les enseignantes enquêtées sont conscientes du rôle majeur de l'intention de communication de l'auteur dans la reconstruction du contexte du texte. Cependant, la moitié des enquêtées (4/8) ne tiennent pas compte du rôle de l'auteur ni de celui du lecteur potentiel dans la progression du contexte. Les enseignantes constatent que les étudiants de FUF ont du mal à reconstruire le contexte.

En somme, la plupart des enseignantes de FG sont pleinement conscientes des intérêts des capacités cognitivo-textuelles dans la lecture-compréhension. Cela veut dire aussi qu'il reste encore une petite quantité non négligeable d'enseignantes de FG qui possèdent une connaissance insatisfaisante de ces capacités. De plus, la quasi-totalité des enseignantes de FG sont conscientes des intérêts pédagogiques des éléments de dimensions textuelles dans l'enseignement de la lecture. En général, les enseignantes signalent que les capacités cognitivo-textuelles chez les étudiants de toute année universitaire sont encore limitées.

III.1.4.3. Argumentation et explication dans les genres de textes divers

La quasi-moitié des enseignantes enquêtées ne sont pas conscientes de l'hétérogénéité dans la structure textuelle et la configuration textuelle et surtout du rôle de l'argumentation et de celui de l'explication dans un texte. En vue de développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans un texte chez les étudiants, les enseignantes enquêtées accordent une grande importance au développement du savoir général (connaissance des raisonnements logiques et des types d'argumentations) et des compétences linguistiques. Par contre, les capacités cognitivo-textuelles (les capacités discursives) ne sont pas considérées comme un centre d'intérêt pour les enseignantes.

III.2. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de FOS

(cf. annexe deuxième partie, chap.5, résultats enquêtes enseignants de FOS)

III.2.1. Profil des enseignants de FOS

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 1 et 2 aux enseignants de FOS des deuxième et quatrième années)

| Ancienneté professionnelle | 1 an | 7 ans | 9 ans | 14 ans | Total |
|------------------------------------|------|-------|-------|--------|-------|
| Nbre d'enseignants de FOS enquêtés | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 |

Fig.1

5 enseignantes de FOS ont participé à l'enquête, deux enseignantes pour la FUF de tourisme et trois pour la FUF de médecine, la totalité des enseignants de FOS aux FUF de Hué ont alors été enquêtés. Selon le tableau Fig.1, excepté deux enseignantes qui ont commencé d'enseigner le FOS en l'année universitaire 2005-2006, les trois autres ont eu beaucoup d'expérience dans l'enseignement du FOS, une parmi elles a 14 ans d'ancienneté professionnelle. Au niveau de la qualification professionnelle, deux sont titulaires de la licence en didactique du FLE, cependant une d'entre elles a une très longue ancienneté professionnelle (14 ans) dans l'enseignement du français médical. Les trois autres sont titulaires du master en didactique du FLE. En général, l'équipe des enseignants de FOS a une assez longue ancienneté professionnelle et une assez bonne qualification professionnelle pour se charger de l'enseignement de FOS aux étudiants des FUF de Hué. Néanmoins, aucune d'entre elles n'est spécialisée dans la discipline relative au FOS enseigné. Cela constitue évidemment un obstacle considérable à l'enseignement de la lecture des textes didactiques et surtout des textes scientifiques.

Cependant, toutes les enseignantes de FOS sont également chargées de l'enseignement du français général à leurs étudiants. Ceci leur permet de bien connaître les compétences linguistiques et notamment la compétence de lecture-compréhension en français de leurs apprenants de FOS. Cet avantage favoriserait ainsi beaucoup l'enseignement de FOS en général et celui de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français en particulier car nous pensons que l'acquisition d'un bon niveau de français dit général constitue une passerelle favorable au transfert vers l'apprentissage de FOS.

III.2.2. Conceptions de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français

(cf. annexe, chap.5, résultats réponses aux questions 3, 4, 8 et 17 du questionnaire aux enseignants de FOS de deuxième et quatrième années)

- Résultats des réponses à la question 3

| Types de textes de spécialité en français enseignés | par les enseignantes de FOS | | / 5 enquêtées |
|---|-----------------------------|----------------------|---------------|
| | 2 ^e année | 4 ^e année | |
| textes scientifiques | 2 | 2 | 4 |
| textes didactiques | 1 | 1 | 2 |
| textes de vulgarisation | 3 | 1 | 4 |

Fig.2

- Résultats des réponses à la question 4

| Types de textes de spécialité en français le plus enseignés | par les enseignantes de FOS | | / 5 enquêtées |
|---|-----------------------------|----------------------|---------------|
| | 2 ^e année | 4 ^e année | |
| textes scientifiques | 1 | 0 | 1 |
| textes didactiques | 0 | 1 | 1 |
| textes de vulgarisation | 2 | 1 | 3 |

Fig.3

Les résultats des réponses à la question 3 (cf. Tableau Fig. 2) indiquent que les trois types de textes de spécialité en français sont enseignés par les enseignantes de FOS. D'après ces résultats, la quasi-totalité des enseignantes de FOS (4/5) enseignent les textes scientifiques et les textes de vulgarisation tandis que 2 sur 5 enquêtées enseignent les textes didactiques. En fait, en se basant sur les observations des manuels de FOS et des documents à lire (pour les étudiants de médecine en quatrième année), les documents donnés à lire en classe aux étudiants de deuxième année sont tous des textes de vulgarisation. Comme il n'y a pas de manuel officiel de FOS pour les étudiants de médecine en quatrième année, l'enseignante pour ce public doit elle-même chercher des documents considérés comme des textes de vulgarisation pour enseigner la lecture. Quant à la quatrième année de tourisme, les documents dans le manuel de FOS de tourisme pour la quatrième année ne sont que des textes publicitaires sur le tourisme (cf. deuxième partie, chap. 4, II.3.2.2.3, pp.228-229). De ce fait, on pourrait dire que les enseignantes de FOS ne savent pas encore bien distinguer les trois types de textes d'information scientifique en français. Par conséquent, il n'est pas étonnant que les étudiants qui ont participé à nos enquêtes aient montré une confusion remarquable entre ces trois types de textes (cf. *supra* II.1.2. question 3 et II.2.2, question 3 du présent chapitre, pp.240-241 et 262-263)

En revanche, selon les résultats des réponses à la question 4 (cf. Tableau Fig.3 ci-dessus), la plupart des enseignantes de FOS (3/5) affirment que les textes de vulgarisation sont le plus enseignés non seulement en deuxième année mais aussi en quatrième année. Cela révèle que la compétence de

lecture-compréhension des textes de spécialité en français chez les étudiants n'est pas complètement développée à l'issue des cours de FOS. En fait, nous pensons que les étudiants de FUF ont vraiment besoin de se familiariser avec les textes didactiques et les textes scientifiques dans les séances de FOS, de connaître les stratégies de lecture adéquates à ces types de textes de spécialité à l'aide des enseignantes de FOS.

- Résultats des réponses à la question 8

Selon vous, au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, est-il utile aux apprenants de faire lire les textes de vulgarisation?

Toutes les enseignantes de FOS estiment qu'il est utile aux apprenants de faire lire les textes de vulgarisation au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français. D'après elles, la lecture des textes de vulgarisation fournit aux étudiants un vocabulaire élémentaire spécifique et des connaissances spécifiques qui permettent de lire plus aisément les autres textes de spécialité écrits de manière plus compliquée et plus spécialisée. La lecture de ce type de texte conviendra aux étudiants de deuxième année mais il faudrait introduire des textes plus spécifiques tels que des textes didactiques et des textes scientifiques dans le programme d'enseignement de FOS aux étudiants d'un niveau de langue plus élevé que sont des étudiants de troisième et quatrième années de la FUF de tourisme et ceux de quatrième et cinquième années de la FUF de médecine.

- Résultats des réponses à la question 17

D'après vous, la lecture-compréhension des textes de spécialité est-elle différente de celle des textes quotidiens ?

| Oui | Non | Aucune idée |
|-----|-----|-------------|
| 4 | 0 | 1 |

Fig.4

La quasi-totalité des enquêtées (4/5) constatent que la lecture-compréhension des textes de spécialité est différente de celle des textes quotidiens car les textes de spécialité ont leurs propres caractéristiques en matière d'organisation textuelle, de vocabulaire, de style d'écriture et de domaine de référence. En fait, sur le plan lexical, il est vrai qu'il n'existe que des termes spécifiques dans les textes de vulgarisation et les textes d'information scientifique comme le montrent D. Jacobi (1984, 1993 et 1999) et F.-M. Mortureux (1982 et 1985)³⁵. Sur le plan textuel et discursif, les textes de spécialité en question sont, en fin de compte, aussi des produits de l'interaction verbale écrite comme

³⁵ Les travaux de ces chercheurs portent sur la paraphrase et la reformulation des termes spécialisés dans les textes de vulgarisation en utilisant les termes dits courants ou ordinaires de la langue ordinaire.

les textes quotidiens, c'est-à-dire que ces derniers se produisent toujours selon les régularités générales discursives et textuelles, ce qui est montré dans nos analyses textuelles au chapitre 2. Ainsi existe-t-il non seulement tant de différences mais aussi tant de ressemblances dans les textes de spécialité par rapport aux textes quotidiens dans toutes les dimensions textuelles. L'enquête FOS 4.1 ajoute que les différences dans la lecture de deux genres de textes résident aussi dans les buts de lecture. En effet, la lecture des textes de spécialité sert souvent aux études et à la recherche scientifique, les étudiants doivent manier avec habileté différentes stratégies de lecture telles que lecture-balayage, lecture sélective et lecture exhaustive. Par contre, la lecture des textes quotidiens satisfait aux besoins de communication simple dans la vie quotidienne, la lecture-balayage et la lecture sélective sont donc fréquentes.

III.2.3. Évaluation de la compétence de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français chez les étudiants des FUF de Hué

(cf. annexe résultats réponses aux questions 5, 6 et 7 du questionnaire aux enseignants de FOS de deuxième et quatrième année)

-Résultats des réponses à la question 5

| Grands obstacles contre la lecture-compréhension de textes scientifiques en français pour les étudiants des FUF | Evaluations des enseignantes de FOS | | / 5 enquêtées |
|---|-------------------------------------|----------------------|---------------|
| | 2 ^e année | 4 ^e année | |
| lexique spécifique | 2 | 2 | 4 |
| syntaxe des phrases | 0 | 0 | 0 |
| organisation textuelle | 2 | 0 | 2 |
| manque de connaissances spécifiques | 2 | 0 | 2 |
| manque de connaissances encyclopédiques | 2 | 1 | 3 |
| détermination de l'intention de communication de l'auteur | 0 | 1 | 1 |
| repérage des informations principales | 2 | 1 | 3 |

Fig.5

Bien qu'elles n'enseignent pas réellement la lecture des textes scientifiques, toutes les enseignantes de FOS prédisent de grands obstacles auxquels leurs étudiants pourraient faire face pendant la lecture de textes scientifiques en français. La quasi-totalité d'entre elles (4/5) mettent l'accent sur les obstacles lexicaux; 3 parmi 5 enquêtées soulignent le manque de connaissances encyclopédiques et les difficultés dans le repérage des informations principales. De plus, près de la moitié d'entre elles (2/5) se montrent soucieuses du manque de connaissances spécifiques et de la capacité d'identifier l'organisation textuelle chez leurs étudiants.

En somme, les enseignantes de FOS pensent que la compétence lexicale, les connaissances encyclopédiques et spécifiques ainsi que la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive) chez les étudiants des FUF ne sont pas suffisantes pour la lecture-compréhension de textes scientifiques en français.

-Résultats des réponses à la question 6

| Grands obstacles contre la lecture-compréhension de <u>textes didactiques</u> en français pour les étudiants des FUF | Evaluations des enseignantes de FOS | | / 4 enquêtées qui ont répondu à cette question |
|---|--|----------------------------|---|
| | 2^e année | 4^e année | |
| lexique spécifique | 1 | 1 | 2 |
| syntaxe des phrases | 2 | 1 | 3 |
| organisation textuelle | 1 | 1 | 2 |
| manque de connaissances spécifiques | 0 | 0 | 0 |
| manque de connaissances encyclopédiques | 0 | 0 | 0 |
| détermination de l'intention de communication de l'auteur | 1 | 0 | 1 |
| repérage des informations principales | 1 | 1 | 2 |

Fig.6

Comme pour les textes scientifiques, bien que les enseignantes de FOS n'enseignent pas réellement de textes didactiques en français, quatre d'entre elles prédisent de grands obstacles auxquels leurs étudiants pourraient faire face pendant la lecture de textes didactiques en français. À propos de la

lecture-compréhension des textes didactiques, trois quarts des enquêtées qui ont répondu à cette question (3/4) mettent l'accent sur la complexité des constructions syntaxiques des phrases dans ce type de texte alors que la moitié d'entre elles soulignent les difficultés causées par le lexique spécifique, l'organisation textuelle spécifique des textes de ce type ainsi que celles dans le repérage des informations principales.

Bref, à travers l'évaluation de la compétence de lecture-compréhension de textes didactiques en français chez les étudiants des FUF, les enquêtées indiquent que leur intérêt est porté particulièrement sur la compétence grammaticale chez leur public.

-Résultats des réponses à la question 7

| Grands obstacles contre la lecture-compréhension de <u>textes de vulgarisation</u> en français pour les étudiants des FUF | Evaluations des enseignantes de FOS | | / 5 enquêtées |
|--|--|----------------------------|----------------------|
| | 2^e année | 4^e année | |
| lexique spécifique | 1 | 1 | 2 |
| syntaxe des phrases | 2 | 1 | 3 |
| organisation textuelle | 1 | 2 | 3 |
| manque de connaissances spécifiques | 2 | 0 | 2 |
| manque de connaissances encyclopédiques | 1 | 1 | 2 |
| détermination de l'intention de communication de l'auteur | 0 | 1 | 1 |
| repérage des informations principales | 2 | 0 | 2 |

Fig.7

À propos de la lecture de textes de vulgarisation en français que les enseignantes de FOS enseignent en classe, 3 sur 5 enquêtées tiennent compte de la syntaxe des phrases et de l'organisation textuelle dans les textes de ce type comme de grands obstacles pour leurs étudiants. En particulier, concernant les étudiants en fin de cursus universitaire, une des deux enseignantes qui enseignent le FOS aux étudiants de quatrième année constate que ses étudiants restent encore faibles dans la maîtrise de la syntaxe des phrases des textes de ce type et toutes les deux trouvent que leurs étudiants ne sont pas capables de maîtriser l'organisation textuelle. Quant au lexique spécifique, deux enseignantes

pensent que cet élément linguistique est aussi considéré comme un grand obstacle pour les étudiants de deuxième et quatrième années. Deux des trois enseignantes de FOS pour la deuxième année soulignent le manque de connaissances spécifiques et le repérage des informations principales.

En somme, les chiffres du tableau Fig.7 montrent bien qu'il est évident que les textes de vulgarisation en français sont plus difficiles pour les étudiants de deuxième année que pour ceux de quatrième année. Cependant, la syntaxe des phrases, l'organisation textuelle, le manque de connaissances encyclopédiques ainsi que le lexique spécifique sont estimés comme de grands obstacles tant pour les apprenants avancés de FOS (en quatrième année) que pour les apprenants débutants de FOS (en deuxième année).

III.2.4. Enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français

(cf. annexe résultats réponses aux questions 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 et 16 du questionnaire aux enseignants de FOS des deuxième et quatrième années)

III.2.4.1. Développement de la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité

(cf. annexe résultats réponses aux questions 9, 10 et 11 du questionnaire aux enseignants de FOS)

-Résultats des réponses à la question 9

| Genres de textes de spécialité | Argumentation | Explication | Argumentation et Explication | Total des choix par genre de texte de spécialité / 5 enquêtées |
|--------------------------------|---------------|-------------|------------------------------|--|
| textes scientifiques | 2 | 1 | 2 | 5 |
| textes didactiques | 1 | 2 | 2 | 5 |
| textes de vulgarisation | 0 | 3 | 1 | 4 |
| Total des choix | 3 | 6 | 5 | 14 |

Fig.8

Selon les chiffres des résultats des réponses à la question 9, la quasi-totalité des enseignantes de FOS constatent que l'argumentation et/ou l'explication³⁶ se trouvent dans les textes de spécialité, surtout dans les textes scientifiques (5/5) et les textes didactiques (5/5). En moyenne, deux parmi 5 enquêtées considèrent la co-présence de l'argumentation et de l'explication dans les textes de spécialité et deux autres d'entre elles mettent l'accent sur le rôle dominant de l'explication dans les textes de ces genres. Une parmi 5 enquêtées insiste sur l'argumentation dans ces textes.

Donc, les enseignantes de FOS ne sont pas toutes conscientes de la complémentarité entre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité, un élément important qui constitue l'orientation argumentative des textes de ces genres à caractères fort argumentatif et explicatif.

- Résultats des réponses à la question 10

| Tâches prioritaires pour bien comprendre l'argumentation et l'explication dans un texte de spécialité | proposées par les enseignantes de FOS | | / 5 enquêtées |
|---|---------------------------------------|----------------------|---------------|
| | 2 ^e année | 4 ^e année | |
| apprendre les raisonnements logiques | 3 | 2 | 5 |
| apprendre les types d'argumentations | 0 | 2 | 2 |
| acquérir des capacités discursives | 2 | 2 | 4 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 3 | 1 | 4 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 1 | 0 | 1 |
| savoir les figures de rhétorique (stylistique) | 0 | 0 | 0 |

Fig.9

En ce qui concerne le développement de la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans un texte de spécialité (cf. tableau Fig.9), les tâches d'apprentissage prioritaires le plus proposées par les enseignantes de FOS sont l'apprentissage des raisonnements logiques (5/5), l'acquisition des capacités discursives (4/4) et la possession d'un large vocabulaire spécifique (4/4). Les deux enseignantes de FOS pour la quatrième année préconisent l'apprentissage de types d'argumentations; une sur trois enseignantes de FOS pour la deuxième année tient compte de la nécessité de la maîtrise de la syntaxe des phrases dans les textes de spécialité. Toutes les enseignantes de FOS enquêtées ne pensent pas qu'il est nécessaire d'enseigner les figures de rhétorique aux apprenants au niveau de FOS débutant ou moyen que sont les étudiants de FUF.

³⁶ cf. *supra* Synthèse, Hypothèse 1 du chap.2, pp. 134-135.

En somme, il est remarquable que les enseignantes de FOS soient conscientes de l'importance de la compétence discursive (compétence cognitivo-textuelle) dans la compréhension de l'argumentation et de l'explication dans les textes de spécialité. Ceci montre alors que ces enseignantes apprécient le rôle de cette compétence dans la lecture-compréhension des textes de ce genre.

- Résultats des réponses à la question 11

Dans le programme de l'enseignement de la lecture de textes de spécialité pour vos étudiants, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication ?

| Aucun | Un peu | Beaucoup |
|-------|--------|----------|
| 0 | 5 | 0 |

Fig.10

Selon les chiffres du tableau Fig.10, toutes les enseignantes de FOS estiment que les exercices de compréhension de l'argumentation et de l'explication donnés dans le programme de l'enseignement de la lecture sont insuffisants. En fait, il n'y a pas beaucoup d'activités de lecture proposées dans les manuels de FOS qui donnent aux étudiants des occasions de découvrir le mouvement argumentatif des textes à lire, les relations sémantiques interphrastiques et celles entre les portions textuelles pour mieux comprendre l'intention de communication de l'auteur. En revanche, on y donne des exercices grammaticaux qui visent à rappeler la fonction des connecteurs argumentatifs, en grande partie, dans l'intérieur de la phrase ou à développer la capacité de réemployer des connecteurs dans la construction de phrases préétablies. (cf. deuxième partie, chap.4, II.3.1.1.2 et II.3.2.1.2, p.223 et 226).

L'enquêtée FOS 2.3 pense que les exercices de mémorisation lexicale et des questions de compréhension détaillée sont utiles pour développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication. En fait, quant aux exercices lexicaux, il s'agit d'exercices structuraux ou d'exercices d'association qui visent à l'apprentissage du vocabulaire hors-contexte. Quant aux questions de compréhension détaillée dans les grilles de lecture ou les questionnaires, elles portent en fait sur la recherche d'informations ponctuelles. C'est pourquoi les exercices mentionnés par l'enquêtée FOS 2.3 ne sont nullement pertinents pour l'objectif d'enseignement en question. (cf. annexe, chap.4, FOS 2^e année et FOS 4^e tourisme)

III.2.4.2. Évaluation de la méthodologie de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité dans les manuels de FOS

(cf. annexe résultats réponses aux questions 12, 13, 14, 15 et 16 du questionnaire aux enseignants de FOS)

- Résultats des réponses à la question 12

Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage ?

| Pas efficace | Un peu efficace | Efficace | Très efficace | Aucune idée |
|--------------|-----------------|----------|---------------|-------------|
| 0 | 1 | 2 | 0 | 2 |

Fig.11

Au regard des chiffres du tableau Fig.11, nous voyons que 2 sur 5 enquêtées (l'enquêtée FOS 2.1 et l'enquêtée FOS 4.2) sont satisfaites de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité dans les manuels de FOS. Alors que l'enquêtée FOS 2.1 n'a pas justifié son évaluation positive, l'enquêtée 4.2 a donné sa justification. D'après celle-ci, la méthodologie de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS pour la quatrième année de tourisme permet à ses étudiants de savoir argumenter et expliquer leurs idées et de savoir chercher des informations importantes relatives à leur domaine d'études. La première raison concerne la compétence de production orale ou écrite tandis que la seconde concerne le développement de la connaissance spécifique. Donc, ses raisons ne relèvent pas directement de l'objectif pédagogique principal de l'enseignement de la lecture qui est de développer la compétence de lecture-compréhension. Par contre, la lecture des textes de spécialité en classe en l'occurrence est considérée comme une étape intermédiaire de l'apprentissage de l'écriture ou de l'expression orale et une occasion d'enrichir la connaissance spécifique. Une enquêtée de la deuxième année (FG2.3) a donné une opinion défavorable sans aucune justification vis-à-vis de la démarche pédagogique du manuel et l'autre de la deuxième année (FG 2.2) ne s'est pas prononcée. Pour l'enquêtée FOS 4.1 (de la quatrième année de médecine) n'a pas donné son opinion car il n'y a pas de manuel de FOS officiel pour l'enseignement de la lecture des textes médicaux en l'année universitaire 2005-2006.

En général, la méthodologie de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité en deuxième année n'est pas réellement efficace pour les enseignantes de FOS. L'efficacité de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS de tourisme pour la quatrième année n'est pas bien justifiée.

- Résultats des réponses à la question 13

Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage?

| Jamais | De temps en temps | Souvent | Toujours | Aucune idée |
|--------|-------------------|---------|----------|-------------|
| 0 | 3 | 1 | 0 | 1 |

Fig.12

La plupart des enseignantes de FOS (3/5) (les enquêtées FOS 2.2, FOS 2.3 et FOS 4.2) ne suivent pas souvent strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans les manuels de FOS. L'enquêtée FOS 2.3 voulait la suivre strictement mais c'était impossible par manque de temps d'enseignement et de connaissance lexicale chez les étudiants. L'enquêtée FOS 4.2 pense qu'il est ennuyeux pour les apprenants qu'on suive toujours la même démarche pédagogique sans aucune modification.

À propos des contraintes temporelles, selon les répartitions des volumes d'enseignement du français appliquées dans toutes les filières universitaires francophones (FUF) du Vietnam (cf. *supra* deuxième partie, chap.4, I.3.4, pp. 183-184), le volume d'enseignement du FOS en deuxième année est de 30 heures sur le deuxième semestre et celui en quatrième année de tourisme est aussi de 30 heures sur le premier semestre. Si l'on confronte ces volumes d'enseignement aux objectifs pédagogiques (développement en particulier de trois compétences de communication: lecture-compréhension, production orale et production écrite) et au contenu d'enseignement dans les manuels de FOS, il n'y a en moyenne que 10 heures sur 15 semaines d'un semestre, soit moins d'une heure par semaine, pour l'enseignement de la lecture-compréhension tandis que les textes à lire sont nombreux. À propos des contraintes lexicales, la lecture mot-à-mot habituelle chez les apprenants lecteurs peu expérimentés dérange effectivement le déroulement de la pratique de classe de l'enseignant si les textes à lire contiennent une grande quantité de mots nouveaux.

En ce qui concerne la motivation dans l'apprentissage de la lecture en classe, il est vrai que la démarche pédagogique proposée dans les manuels de FOS ne change guère de dossier en dossier et qu'elle ne suscite pas la créativité et l'autonomie chez les apprenants. C'est pourquoi le traintrain de cette formule pédagogique rigide provoque chez eux facilement de l'ennui.

- Résultats des réponses à la question 14

A votre avis, quels types d'activités de lecture proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité des étudiants?

En ce qui concerne les activités de lecture dans le manuel de FOS pour la deuxième année, seule l'enquêtée FOS 2.1 a indiqué des types d'activités de lecture qu'elle estimait particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité. Ce sont la reconnaissance de types de textes différents, le repérage des informations et la reconstruction du texte à partir des paragraphes en désordre. Dans le manuel de FOS en question, tous les documents donnés sont identifiés comme des textes de vulgarisation, le premier type d'activité de lecture permet de savoir reconnaître les textes de vulgarisation. Cependant, selon les résultats des réponses à la question 3 du questionnaire aux étudiants de FUF en deuxième année (cf. *supra* II.1.2, question 3 du présent chapitre, pp. 240-241), juste moins de la moitié des étudiants de tourisme et moins d'un cinquième de ceux de médecine disent avoir lu des textes de vulgarisation en classe de langue. Quant au repérage des informations, les grilles de lecture et les questionnaires visent la recherche des informations ponctuelles et des informations importantes à retenir comme des tâches de lecture ou des stratégies de lecture appropriées à des textes de vulgarisation. Mais on n'y trouve pas d'activités qui permettent aux étudiants de découvrir les raisons pragmatiques des recherches d'informations et de maîtriser des techniques de lecture efficaces pour réaliser ces tâches-là. L'efficacité de l'apprentissage de la lecture par l'intermédiaire des activités de cette sorte est donc, à notre avis, limitée. Le troisième type d'activité de lecture est vraiment profitable à l'apprentissage de la cohérence textuelle en général, et de l'argumentation et de l'explication des textes de spécialité en particulier. Néanmoins, les activités de ce type restent rares dans ce manuel.

L'enquêtée 4.2 n'a indiqué aucune activité de lecture dans le manuel de FOS pour la quatrième année de tourisme considérée comme particulièrement utile à l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité.

- Résultats des réponses à la question 15

A votre avis, quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont peu utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité?

À propos des activités de lecture proposées dans le manuel de FOS pour la deuxième année, seule l'enquêtée 2.1 a indiqué un type d'activité de lecture qu'elle estimait peu utile à l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité. Il s'agit des questions Vrai-Faux sans demander aucune justification de la réponse. D'après elle, ce type de question n'est pas fiable pour tester la véritable compréhension des

apprenants. Les deux autres enquêtées de FOS pour la deuxième année n'ont donné aucune idée. Ce résultat montre que celles-ci sont globalement satisfaites des activités de lecture proposées dans le présent manuel.

L'enquêtée FOS 4.2 n'a donné aucune réponse à la question 15. En général, elle est donc aussi satisfaite des activités de lecture dans le manuel de FOS pour la quatrième année de tourisme.

- Résultats des réponses à la question 16

Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture en classe à vos étudiants pour améliorer leur compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité ?

| Oui | Non |
|-----|-----|
| 2 | 3 |

Fig.13

2 sur 5 enquêtées (les enquêtées FOS 2.1 et FOS 4.1) disent avoir ajouté d'autres activités de lecture en classe pour améliorer la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité de leurs étudiants. L'enquêtée FOS 2.1 a ajouté des questions Vrai-Faux avec demande des justifications, la recherche des idées principales des paragraphes, exercices de transformation lexicale (exercices de famille de mots). Les questions Vrai-Faux de ce type qui demandent des réponses justifiées peuvent permettre de vérifier la compréhension des apprenants. Cependant, elles n'indiquent pas clairement de stratégies de lecture. Dans les manuels de FOS, il y a aussi de temps à autre des activités de recherche des idées principales des paragraphes sous forme de propositions données à choisir. D'ailleurs, on n'indique pas de moyens pour accomplir ces activités. Le troisième type d'activité ne concerne pas directement la lecture, il vise plutôt le développement de la compétence lexicale.

L'enquêtée FOS 4.1, enseignante de FOS pour la quatrième année de médecine, donne à lire un document complémentaire de même thème pour la consolidation des connaissances lexicales et grammaticales nouvellement acquises.

Bref, les enseignantes ne donnent pas beaucoup d'activités de lecture variées pour développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle que nous considérons comme des composantes centrales de la compétence de lecture-compréhension (cf. *supra* deuxième partie, chap.3, I.2.4, pp.157-160).

III.2.5. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des enseignants de FOS

III.2.5.1 Conceptions de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français

Les enseignantes de FOS ne savent pas bien distinguer les trois genres de textes de spécialité en français. Elles estiment qu'il est utile aux apprenants de faire lire les textes de vulgarisation au début de l'apprentissage de la lecture-compréhension de textes de spécialité en français. La quasi-totalité des enquêtées (4/5) constatent que la lecture des textes de spécialité en français est différente de celle des textes quotidiens en français pour leurs caractéristiques en matière d'organisation textuelle, de vocabulaire, de domaine de référence et de finalité communicative.

III.2.5.2. Évaluation de la compétence de la lecture-compréhension en français des étudiants des FUF de Hué

Les enseignantes enquêtées estiment que la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français est insatisfaisante chez les apprenants débutants de FOS (étudiants de deuxième année) mais aussi chez les apprenants avancés de FOS (étudiants de quatrième année). Précisément, les enquêtées sont soucieuses non seulement de leurs compétences linguistiques et de leurs connaissances encyclopédiques et spécifiques mais aussi de leur compétence cognitivo-textuelle.

III.2.5.3. Enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français

- **Développement de la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans un texte de spécialité en français**

Les enseignantes de FOS ne sont pas toutes conscientes de la co-présence et de l'intercomplémentarité de l'argumentation et de l'explication dans un texte de spécialité en français. En ce qui concerne les tâches prioritaires pour maîtriser l'argumentation et l'explication dans un texte de spécialité en français, la quasi-totalité des enseignantes de FOS insistent sur l'acquisition de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive). Selon les enquêtées, les exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication sont insuffisants dans les manuels de FOS en usage. Les exercices jugés efficaces à cette finalité sont des exercices lexicaux et des questions de compréhension. En fait, l'efficacité de ces types d'exercices proposés dans les manuels en question est encore très limitée par rapport aux exigences de cette capacité cognitivo-textuelle.

- **Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposées dans les manuels de FOS**

La plupart des enseignantes de FOS (2/3) pour la deuxième année ne sont pas satisfaites de l'efficacité de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS pour

cette année tandis que l'enseignante enquêtée FOS 4.2 (pour la quatrième année) est satisfaite de celle du manuel de FOS pour les étudiants de quatrième année de tourisme sans justifications convaincantes. La quasi-totalité des enseignantes en tant qu'utilisateurs de manuels de FOS (3/4) ne suivent pas toujours strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans ces manuels à cause des contraintes temporelles du programme pédagogique et des limites de la compétence lexicale des étudiants. En outre, cela, de peur de provoquer de l'ennui chez les étudiants.

À propos des activités de lecture dans les manuels de FOS, une seule enquêtée (FOS 2.1) indique quelques activités de lecture que celle-ci estime particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité. Ce sont l'identification de types de textes de spécialité en français, le repérage d'informations et la remise en ordre des paragraphes. Les enseignantes de FOS ne dévalorisent quasiment aucune activité de lecture sauf les questions Vrai-Faux sans demande de justification. À part les questions Vrai-Faux avec demande de justifications, elles n'en ajoutent aucune nouvelle pour améliorer la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français chez les étudiants. Ceci indique que les activités de lecture dans les manuels de FOS en usage actuel semblent suffisamment variées ainsi qu'efficaces pour les enseignantes de FOS.

Bref, les enseignantes de FOS ne sont pas toutes satisfaites des démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans les manuels en question. Par contre, globalement, elles ne déprécient guère les activités de lecture dans ces manuels. Ainsi, les démarches pédagogiques proposées dans ces manuels actuels en matière d'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité jouent-elles encore un rôle déterminant dans les interventions pédagogiques des enseignants de FOS des FUF de l'université de Hué.

Synthèse

À travers les résultats des enquêtes auprès des étudiants des FUF de Hué, nous constatons en premier lieu que les étudiants en question accordent trop d'attention au développement de la compétence lexicale au cours de l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français à tel point que ceux-ci considèrent que l'apprentissage de la lecture des textes de ces genres a pour l'objectif primordial de s'approprier de nouveaux termes spécifiques. D'ailleurs, les résultats de l'évaluation par les étudiants de FUF des méthodologies de l'enseignement de la lecture dans les manuels de FOS indiquent que l'enrichissement lexical est pris comme critère principal par les étudiants pour évaluer l'efficacité de l'enseignement de la lecture en classe de langue.

En deuxième lieu, les enquêtes auprès de ce public nous permettent de nous rendre compte que c'est essentiellement par manque de connaissance et de conscience de la compétence cognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension que les étudiants de FUF sont beaucoup moins soucieux de leur compétence en question que de leur compétence lexicale et de leur connaissance spécifique. En fait, les résultats de l'évaluation de la connaissance des capacités cognitivo-textuelles chez les étudiants de FUF démontrent que celles-ci sont limitées non seulement chez les étudiants en deuxième année (les apprenants débutants de FOS) mais aussi chez les étudiants en fin de cursus universitaire (les apprenants avancés de FOS).

Enfin, il est remarquable que bon nombre d'étudiants de FUF ne soient pas conscients de la co-présence et de l'intercomplémentarité de l'argumentation et de l'explication dans les textes de spécialité en français, deux actions langagières principales dans les textes d'information scientifique.

En ce qui concerne les résultats des enquêtes auprès des enseignants de français³⁷, nous remarquons d'abord que les démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG aussi bien que dans les manuels de FOS jouent un rôle dominant dans la pratique de classe des enseignantes de FG et de FOS bien que ceux-ci n'en soient pas toutes complètement satisfaites de l'efficacité pédagogique. D'un point de vue global, les enseignantes de français des FUF ne demandent à leurs étudiants essentiellement que de répondre aux questions du questionnaire de compréhension comme consignes préalables d'activités de lecture sans ajouter quasiment aucune nouvelle activité de lecture vraiment utile à l'apprentissage de la lecture en français général ainsi qu'en FOS qui favorisent le développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle.

³⁷ Le terme «enseignants de français» inclut ici les enseignants de FG et les enseignants de FOS.

Certaines enseignantes de français des FUF ne connaissent pas pleinement des capacités cognitivo-textuelles dans la lecture-compréhension en français et des intérêts pédagogiques de ces capacités dans l'enseignement de la lecture-compréhension en français. En général, les enseignantes de français des FUF de Hué estiment que la compétence cognitivo-textuelle de leurs étudiants de toute année est limitée dans la lecture-compréhension en français général aussi bien qu'en FOS. Cependant, elles n'accordent pas suffisamment d'attention aux activités de lecture spécifiques qui puissent permettre aux étudiants d'améliorer leur compétence cognitivo-textuelle. Ceci signale que les enseignantes de français des FUF ne sont, en réalité, pas suffisamment conscientes du rôle capital de cette compétence vis-à-vis de la lecture-compréhension en français dit général et en français dit FOS. Par conséquent, les applications pédagogiques de cette compétence par les enseignantes en question nous semblent aussi limitées. En outre, cette réalité traduit en grande partie pourquoi leurs étudiants privilégient largement leur attention ainsi que leurs efforts au développement des compétences linguistiques, notamment de la compétence lexicale dans l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français en défaveur de la compétence cognitivo-textuelle.

À propos de l'argumentation et de l'explication, les enseignantes de FG ne tiennent pas compte de la nécessité de l'acquisition des capacités cognitivo-textuelles pour améliorer la capacité à comprendre le processus de ces deux actes de discours importants dans un texte tandis que les enseignantes de FOS insistent sur cette tâche d'apprentissage pour améliorer cette capacité dans la lecture-compréhension des textes de spécialité en français.

En conclusion, les enquêtes auprès des étudiants et des enseignants de français des FUF de Hué nous ont fourni une grande richesse d'informations précieuses permettant de bien connaître l'état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la lecture en général et de la lecture des textes de spécialité en français en particulier. D'une part, les résultats des enquêtes auprès des étudiants des FUF indiquent bien l'impertinence de la définition que ceux-ci ont faite des objectifs de l'apprentissage de la lecture en FOS ainsi que les limites existantes de leur connaissance et conscience de la compétence cognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension. D'autre part, les résultats des enquêtes auprès des enseignants de français permettent de vérifier l'hypothèse que les enseignantes en question restent encore profondément influencées par l'approche globale dans l'enseignement de la lecture en FLE bien que celles-ci soient relativement bien conscientes des intérêts des capacités cognitivo-textuelles pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture-compréhension en français. Par ailleurs, ces résultats nous apprennent que les enseignantes des FUF se laissent considérablement dirigées par les démarches de l'enseignement de la lecture proposées au préalable dans chaque manuel de FG ou de FOS en

usage au détriment de la centration de leur attention sur les caractéristiques des apprenants ainsi que sur leur processus d'apprentissage de la lecture.

Conclusion de la deuxième partie

Problèmes existants et propositions didactiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension aux FUF de l'université de Hué

- **Problèmes existants de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension aux FUF de Hué**

À l'issue des observations des manuels de français général et de FOS en usage aux FUF de Hué et des enquêtes auprès des étudiants et des enseignants de français des FUF de Hué, nous constatons qu'il existe des problèmes au niveau des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans les manuels, des volumes d'enseignement, au niveau de la conception de l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français et de la conception de la compétence de lecture-compréhension chez les étudiants et au niveau de la conception de l'enseignement de la compétence de lecture-compréhension en français général et en FOS chez les enseignants de français.

- **Problèmes concernant les manuels**

- **Manuels de français général (FG)**

Les résultats des observations des manuels de français permettent de remarquer que les démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans les manuels de FG restent encore fortement inspirées de l'approche globale bien que les manuels de la collection Studio préconisent une approche discursive selon laquelle s'introduit une grande diversité de genres de textes dans les manuels. C'est pourquoi la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle ne sont pas privilégiées dans l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en français général. En effet, l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage ne sont pas prises en considération, les apprenants ont pour des tâches principales d'effectuer des activités de lecture proposées au préalable sous forme d'exercices soit dans les guides pédagogiques (les cas des manuels Studio 100 niveau 1 et 2) soit dans le livre de l'étudiant (les cas du manuel Studio + et du manuel Le Nouvel Espaces 2) sans aucune obligation ni demande de s'interroger sur le pourquoi et le rôle des activités proposées. Ce qui nous semble aussi remarquable dans les manuels officiels en usage que sont les manuels Studio, c'est que les activités croisées ne favorisent pas l'enseignement/apprentissage approfondi de la lecture-compréhension à tel point que l'acquisition et le développement de la compétence de lecture-compréhension sont considérés comme objectifs secondaires dans les manuels Studio 100 niveau 1 et 2.

À propos de l'évaluation des manuels de FG par les enseignants de FG, la plupart des enseignantes qui utilisent les manuels Studio 100 niveau 1 et 2 estiment juste un peu efficaces les démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans ces manuels. Cependant, la plupart d'entre elles les suivent souvent strictement. Les enseignantes de FG sont plus ou moins satisfaites de la quasi-totalité des activités de lecture proposées dans les manuels de FG. Bref, les démarches pédagogiques de l'enseignement de la lecture-compréhension dans les manuels exercent une influence très significative sur la méthodologie de l'enseignement des enseignantes de FG bien que celles-ci n'en soient pas entièrement satisfaites de l'efficacité pédagogique.

- Manuels de FOS

Les résultats des observations des manuels de FOS permettent de remarquer que l'approche globale tient un rôle dominant dans la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension dans chaque manuel de FOS. Celle-ci est caractérisée par un questionnaire ou des grilles de lecture élaborés au préalable dans le livre de l'étudiant. Comme dans les manuels de FG, la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle ne sont pas bien privilégiées dans l'enseignement de la lecture-compréhension. De plus, les manuels de FOS ne présentent que des textes de vulgarisation en français non seulement aux étudiants de deuxième année comme lecteurs débutants de FOS mais aussi aux étudiants de fin de cursus universitaire des FUF.

À propos de l'évaluation des manuels de FOS par les enseignantes de FOS, la plupart d'entre elles se sont pas satisfaites de l'efficacité pédagogique des démarches pédagogiques de ces manuels ni ne les suivent pas toujours strictement pour cause de contraintes temporelles du programme d'enseignement et des limites des connaissances lexicales des étudiants, et de peur de provoquer de l'ennui chez les étudiants. Cependant, comme dans les manuels de FG, les enseignantes de FOS sont plus ou moins satisfaites de la quasi-totalité des activités de lecture proposées dans les manuels de FOS. En somme, les enseignantes de FOS s'appuient essentiellement sur les démarches pédagogiques des manuels de FOS considérées comme standards ou officielles bien qu'elles n'en soient pas totalement satisfaites de l'efficacité pédagogique.

Quant à l'évaluation des manuels de FOS par les étudiants des FUF, la majorité d'entre eux se montrent satisfaits de l'efficacité pédagogique des démarches pédagogiques de ces manuels car ils constatent que l'enseignement/apprentissage de la lecture des documents dans ces manuels leur permet d'élargir leur connaissance du lexique spécifique. Donc, les méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension proposées dans ces manuels ne parviennent pas à rendre les étudiants des FUF conscients de l'importance de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-

textuelle dans le développement de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français.

- **Volumes d'enseignement de français**

Au regard des répartitions du volume horaire d'enseignement du français aux FUF, nous trouvons un grand décalage entre le volume d'enseignement du FOS et celui d'enseignement du français: 120 heures de FOS sur 705 heures d'enseignement du français au total pour les étudiants de tourisme (cursus universitaire de 4 ans) et 180 heures de FOS sur 795 heures d'enseignement du français pour les étudiants de médecine (cursus universitaire de 5 ans) tandis que la maîtrise du FOS est un des objectifs principaux de l'enseignement du français aux FUF. Le volume limité d'enseignement du FOS est une contrainte considérable pour assurer la qualité de l'enseignement/apprentissage du FOS en général et l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en FOS en particulier.

- **Étudiants des FUF de Hué**

Les résultats des enquêtes auprès des étudiants des FUF de Hué signalent que ceux-ci reconnaissent d'assez grandes difficultés d'ordre lexical et grammatical ainsi que des limites de leur connaissance encyclopédique et spécifique dans la lecture-compréhension des textes de spécialité en français alors qu'ils ne se montrent pas beaucoup soucieux de leurs capacités cognitivo-textuelles dans la réalisation des tâches de lecture en FOS. En fait, les résultats de l'auto-évaluation des capacités cognitivo-textuelles révèlent que les étudiants ont des faiblesses dans ces capacités comme la capacité à reconnaître la cohésion lexicale, la capacité à identifier les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs, la capacité à détecter l'intention de communication de l'auteur dans chaque paragraphe et la capacité à reconstruire le contexte du texte. D'ailleurs, les résultats de l'évaluation de la compétence de lecture-compréhension en FOS chez les étudiants des FUF par les enseignantes de FOS indiquent que celles-ci ne sont pas satisfaites non seulement de la compétence lexicale mais aussi de la compétence cognitivo-textuelle chez leurs apprenants.

À propos de la conception de l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français, les étudiants des FUF accordent trop d'attention à l'élargissement de l'étendue de leur répertoire du lexique spécifique en négligeant le développement de la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle. Ceci montre que les étudiants des FUF ne sont pas assez conscients du rôle majeur de la compétence cognitivo-textuelle et de l'apport indispensable de la compétence métacognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension en général et dans la lecture-compréhension en FOS en particulier. En outre, les étudiants des FUF ne sont pas capables de bien

distinguer les textes de spécialité des textes de communication quotidienne et les trois types de textes d'information scientifique les uns des autres.

- **Enseignantes de français des FUF de Hué**

- **Enseignantes de FG**

Les résultats des enquêtes auprès des enseignantes de FG signalent qu'il reste encore un petit nombre d'enseignantes de FG qui ne connaissent pas suffisamment la compétence cognitivo-textuelle ni ne sont pas vraiment conscientes des intérêts pédagogiques de cette compétence dans l'enseignement de la lecture-compréhension en français. Les résultats de l'évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture des manuels de FG par les enseignantes de FG signalent que celles-ci ne sont pas autonomes dans la détermination de la démarche pédagogique qui privilégie l'autonomie et la créativité de l'apprentissage des apprenants. En effet, elles suivent souvent des activités de lecture proposées dans les manuels qui sont très influencées par l'approche globale et qui ne permettent ainsi pas aux étudiants de bien maîtriser leurs activités de lecture pour devenir des lecteurs indépendants. Ceci montre que les enseignantes de FG semblent soit ne pas posséder suffisamment soit ne pas vouloir mettre en oeuvre activement la compétence métadidactique qui consiste à savoir critiquer la pédagogie proposée dans les manuels et l'adapter ou voire la modifier, le cas échéant, en fonction du niveau commun de la compétence de lecture-compréhension et des particularités socio-culturelles de leur public à enseigner en vue d'assurer l'efficacité de l'enseignement des enseignants et celle de l'apprentissage des apprenants en général, et, en l'occurrence, celle de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension.

- **Enseignantes de FOS**

Nous rappelons que toutes les enseignantes de FOS sont autant d'enseignantes de FG aux FUF de Hué. C'est pourquoi les problèmes soulevés par les enseignantes de FG concernent également les enseignantes de FOS. Excepté ces limites mentionnées plus haut, les résultats des enquêtes auprès des enseignants de FOS permettent de constater que les enseignantes de FOS des FUF de Hué ne savent pas bien distinguer les trois types de textes de spécialité en français. Elles ne sont pas vraiment conscientes du rôle particulier de la co-présence et de la complémentarité de l'argumentation et de l'explication dans les textes d'information scientifique.

Les résultats de l'évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture des manuels de FOS par les enseignantes de FOS confirment que les enseignantes de français des FUF demeurent fortement dépendantes de la démarche pédagogique dans les manuels. En effet, la méthodologie

appliquée pour enseigner la lecture-compréhension en FOS par les enseignantes de FOS reste encore dominée par la perspective didactique de l'approche globale de l'enseignement de la lecture. La compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle ne sont alors pas particulièrement accentuées dans l'enseignement de la lecture-compréhension en français général aussi bien qu'en FOS tandis que ces deux compétences tiennent des rôles d'autant plus importants dans la lecture-compréhension des textes d'information scientifique que ces derniers sont souvent plus longs et plus compliqués que les textes quotidiens.

- **Propositions didactiques pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en français aux FUF de Hué**

L'examen de la situation de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension aux FUF de l'université de Hué nous a amenés à soulever un bon nombre de problèmes de différents aspects de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en français sur le terrain d'étude. Nous voudrions ici donner quelques propositions didactiques tant générales que détaillées que nous estimons nécessaires et applicables pour contribuer à résoudre les problèmes existants mentionnés plus haut dans l'espoir de contribuer à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en français aux FUF de Hué.

- **Propositions générales**

- **Conception de la compétence de lecture-compréhension en langue étrangère (LE)**

En se basant sur les théories de la linguistique textuelle, la description de la notion de compétence de communication langagière du CECR (2000) et les descriptions par des didacticiens F.Cicurel, J.Giasson et A. G. Turcotte de la compétence de lecture-compréhension, nous constatons que la compétence de lecture-compréhension en LE se compose de 5 composantes que sont *compétences linguistiques (lexicale et grammaticale)*, *compétence cognitivo-textuelle*, *compétence métacognitivo-textuelle*, *savoir encyclopédique et socio-culturel* et *savoir-être*. En ce qui concerne la compétence de lecture-compréhension en FOS, il faut ajouter du savoir spécifique ou professionnel au savoir encyclopédique et socio-culturel et du savoir du lexique spécifique à la compétence lexicale. Parmi ces composantes intercomplémentaires, il nous est important de placer la *compétence cognitivo-textuelle* et la *compétence métacognitivo-textuelle* au centre de la compétence de lecture-compréhension car ces compétences ont trait directement à la maîtrise de différentes stratégies de lecture générales ainsi que des stratégies de lecture spécifiques qui sont appropriées en fonction des genres de textes divers. Les autres composantes sont considérées comme des bases indispensables à la réalisation des opérations de

lecture et des stratégies de lecture. Donc, la compétences cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle sont construites à partir de ces composantes fondamentales.

- **Méthodologie de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension en FLE**

À l'issue de l'examen de différentes approches de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension telles que approche globale, enseignement explicite de la lecture-compréhension, approche écologique et approche empirique, nous trouvons nécessaire de savoir tirer le meilleur profit de ces approches textuelles. Si l'approche globale préconise la nécessité de déterminer les buts de lecture et les stratégies de lecture appropriés à enseigner en fonction des genres de textes divers comme objectifs d'enseignement, les approches cognitivistes comme enseignement explicite de la lecture-compréhension et approche empirique préconisent la maîtrise par les apprenants-lecteurs du processus de la réalisation des stratégies de lecture. Ces dernières favorisent ainsi le développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle. Concrètement, celles-ci permettent aux apprenants-lecteurs de savoir *pourquoi*, *comment* et *quand* utiliser telle ou telle stratégie de lecture en fonction des différents genres de textes de façon autonome et créative. Quant à l'approche écologique, elle préconise un bon environnement d'apprentissage assurant le plus possible les conditions naturelles d'acquisition dont l'autonomie et la créativité en particulier, lesquelles permettent d'acquérir et développer activement la compétence de lecture-compréhension, rapprochant le mieux possible les conditions d'apprentissage en milieu institutionnel (classe de langue) des conditions de pratiques discursives dans la communication réelle. L'approche globale favorise la planification d'enseignement et la préparation des interventions préalables de l'enseignant au moyen de consignes de lecture élaborées au préalable alors que les autres approches centrent l'attention sur les apprenants et leur processus cognitif d'apprentissage.

En résumé, nous pensons qu'il faudrait associer de manière *flexible* ces approches textuelles examinées afin d'assurer l'efficacité des interventions pédagogiques de l'enseignant basées sur les besoins réels d'apprentissage des apprenants et de respecter l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage des apprenants. La concertation harmonieuse de ces approches de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension assurerait à la fois la planification pédagogique à l'enseignant et le développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle aux apprenants-lecteurs. En outre, une telle approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement/apprentissage de la lecture permettrait également de développer les autres composantes de la compétence de lecture-compréhension telles que les compétences linguistiques, le savoir encyclopédique et socioculturel et le savoir-être chez les apprenants. Cette

méthode d'enseignement de la lecture que nous proposons peut se mettre en œuvre non seulement dans l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes quotidiens, soit en français général mais aussi dans l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes de spécialité, soit en FOS.

- Implications de l'enseignant

L'enseignant devrait assurer l'autonomie et la souplesse dans la mise en place d'une démarche pédagogique centrée en priorité sur l'apprenant et sur son processus cognitif d'apprentissage. Si une démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension est préétablie de manière peu efficace dans le guide pédagogique ou dans le livre de l'étudiant, il est nécessaire que l'enseignant ne la suive pas strictement mais la complète et modifie quelque peu en conformité avec les caractéristiques des apprenants ainsi qu'avec les stratégies d'apprentissage efficaces. Ceci exige de l'autonomie, de l'adaptabilité et notamment la responsabilité professionnelle chez l'enseignant. De plus, les consignes de lecture données par l'enseignant ne doivent pas être autoritaires comme des impératifs mais juste des orientations assez larges pour que les apprenants puissent avoir des occasions de mobiliser leurs connaissances déjà acquises et leurs efforts pour découvrir le texte aussi bien que pour préparer et réaliser leur processus de lecture de manière autonome. Finalement, pour bien enseigner la lecture-compréhension, l'enseignant doit posséder une bonne connaissance de la linguistique textuelle pour appréhender les traits particuliers de chaque document à enseigner. En ce qui concerne les enseignants de FOS, il est nécessaire de s'approprier une certaine connaissance spécifique relative au thème d'un texte de spécialité en français à enseigner pour mieux comprendre le contenu du texte.

Bref, le rôle primordial de l'enseignant chargé du cours de lecture n'est pas de tester la compréhension des apprenants mais de les aider à maîtriser leur processus de lecture et à développer les composantes de la compétence de lecture-compréhension en général et la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle en particulier.

- Implications des apprenants

Il est important que les apprenants aient une bonne conception de l'apprentissage de la lecture-compréhension en matière d'objectifs et objets d'apprentissage. L'apprentissage de la lecture-compréhension n'a pas pour finalité de consolider les connaissances grammaticales et d'élargir le répertoire lexical mais avant tout de pratiquer et développer la compétence de lecture-compréhension. De plus, les apprenants doivent avoir des attitudes positives pendant l'apprentissage en classe. En effet, ils doivent s'engager activement dans leur activité de lecture. Ils doivent prendre conscience que ce sont eux qui sont sujets de l'apprentissage et qu'ils doivent résoudre les tâches de lecture par eux-même

avant de demander secours auprès de l'enseignant. Autrement dit, les apprenants doivent gagner en autonomie et en responsabilité dans leur apprentissage de cette matière pour devenir des lecteurs indépendants.

- **Propositions concrètes**

- **Contenu d'enseignement de la lecture-compréhension dans les manuels**

- + **Manuels de FG**

Comme les manuels officiels Studio 100 niveau 1 et 2 et Studio + présentent des dizaines de documents d'une grande diversité de genres de textes, il n'est pas nécessaire de les faire lire tous soigneusement en classe. Au contraire, on peut retenir un certain nombre des documents donnés dans les manuels pour les séances exclusivement consacrées à l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension. Les autres documents peuvent être lus dans les activités croisées ou à la maison. Les séances exclusives de lecture-compréhension doivent s'organiser dès la première année universitaire et le nombre des séances de ce type doit augmenter dans les années qui suivent. En outre, il faut que l'enseignant qui travaille avec les manuels Studio profite bien de l'absence des exercices donnés au préalable dans le livre de l'étudiant afin d'encourager les apprenants-lecteurs à prouver leur autonomie et leur créativité dans l'apprentissage, ce qui favorisera particulièrement le développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle.

- + **Manuels de FOS**

Pour les manuels de FOS destinés aux années avancées, il faut y introduire des textes didactiques et des textes scientifiques pour que les étudiants acquièrent vraiment la compétence de lecture-compréhension des textes d'information scientifique en français et puissent consulter des documents de ces types en français en fin de cursus universitaire. De plus, les questions et les grilles de lecture ne devraient plus se présenter au préalable dans le livre de l'étudiant pour susciter la curiosité de la découverte chez les étudiants et mieux développer leur compétence cognitivo-textuelle ainsi que leur compétence métacognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension des textes de spécialité en français.

- + **Répartition du volume horaire d'enseignement du français**

Nous pensons qu'il est raisonnable de prélever au moins 30 heures sur le volume horaire total d'enseignement du français en vue d'augmenter le volume horaire d'enseignement du FOS. D'une part, l'augmentation du volume horaire d'enseignement du FOS permettra aux étudiants d'avoir plus d'occasions de se familiariser avec les textes de spécialité en français, surtout avec les textes didactiques

et les textes scientifiques. D'autre part, la réduction du volume horaire d'enseignement du FG n'exercera aucune influence considérable sur la qualité de l'enseignement/apprentissage du FG si on met en oeuvre une bonne méthodologie de l'enseignement du FLE. D'ailleurs, les règles d'usage en français dit général sont également appliquées dans les textes de spécialité car de toute façon le FOS est toujours le français général qui est spécialisé simplement par son actualisation dans les situations communicatives de travail ou professionnelles. C'est pourquoi lorsqu'on apprend le FOS, on apprend le vrai français.

+ Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension en FLE

La démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension que nous proposons est basée sur une approche textuelle socio-cognitive présentée dans la partie des propositions générales peut, nous l'espérons, être appliquée non seulement dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) (y compris le FOS) mais aussi dans celui des langues étrangères (LE) en général. Celle-ci se déroule sur trois phases divisées en 7 étapes suivantes:

- Étape 1: Sensibilisation
- Étape 2: Planification personnelle de la lecture
- Étape 3: Confrontation des projets de lecture personnels en paires ou en groupes
- Étape 4: Mise au point en classe
- Étape 5: Lecture selon un projet de lecture modèle
- Étape 6: Bilan de la lecture
- Étape 7 : Exploitations linguistiques

Les 4 premières étapes constituent la phase d'avant-lecture (avant les lectures sélectives), la cinquième étape est la phase de lectures sélectives et les deux dernières étapes constituent la phase d'après-lecture. La démarche pédagogique est proposée à une séquence de lecture de durée de 90 minutes (durée exemplaire). En fait, la durée de la séquence pédagogique et celle de chaque étape peuvent varier selon la longueur et la complexité du texte à lire, le niveau de langue et les besoins pertinents d'apprentissage des apprenants, et la répartition institutionnelle du volume horaire d'enseignement.

Nous présenterons en détail l'objectif pédagogique, les activités des apprenants et celles de l'enseignant correspondant à chacune des 7 étapes.

- **Étape 1 :** **Sensibilisation** (Durée: 10mn)

- *Objectifs pédagogiques*: permettre aux apprenants d'acquérir et développer les capacités d'observer un texte et d'anticiper le sens, le contenu et la structuration du texte à lire (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et surtout la compétence métacognitivo-textuelle)
- *Activités des apprenants*: découverte libre des indices visuels textuels et paratextuels pour identifier le genre du texte ; anticipations de l'intention de communication de l'auteur et de la structuration du texte basées sur la reconnaissance du genre de texte et sur la mobilisation des connaissances antérieures; verbalisations orales de la découverte et des anticipations.
- *Activités de l'enseignant*: mise au point des stratégies d'observations (des indices visuels textuels et paratextuels et illustrations) à partir des verbalisations orales des apprenants, aider les apprenants à mobiliser les connaissances précacquises pour anticiper.
- **Étape 2: Planification personnelle de la lecture** (Durée: 10 mn)
 - *Objectifs pédagogiques*: permettre aux apprenants d'apprendre à élaborer par eux-mêmes un processus de lecture approprié que nous appelons *projet de lecture* (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)
 - *Activités des apprenants*: lecture balayage, élaboration du processus de lecture envisagé (détermination des stratégies de lecture appropriées, choix des moyens linguistiques et des activités cognitives adéquates pour réaliser ces stratégies) et verbalisation écrite de l'élaboration.
 - *Activités de l'enseignant*: explication si nécessaire de la tâche des apprenants, surveillance et animation de la classe.
- **Étape 3: Confrontation des projets de lecture** (Durée: 5-10 mn)
 - *Objectifs pédagogiques*: permettre aux apprenants de profiter des échanges interpersonnels pour apprendre les expériences des autres et de mettre au point les projets de lecture personnels. (visant à mettre en œuvre et développer particulièrement la compétence métacognitivo-textuelle)
 - *Activités des apprenants*: présentations personnelles du *comment* et du *pourquoi* de leurs projets de lecture et discussion pour donner des projets de lecture collectifs, relecture balayage si nécessaire.
 - *Activités de l'enseignant*: surveillance et animation de la classe.

- **Étape 4: Mise au point en classe** (Durée: 10-15mn)
 - *Objectifs pédagogiques:* permettre aux apprenants de savoir évaluer et modifier leurs projets de lecture collectifs de manière pertinente grâce aux suggestions de la classe et notamment aux suggestions de l'enseignant en vue d'avoir un projet de lecture plus approprié. (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)
 - *Activités des apprenants:* présentations de leurs projets de lecture collectifs
 - *Activités de l'enseignant:* remarques sur différents projets de lecture collectifs, suggestions permettant aux apprenants d'élaborer un projet de lecture modèle pour le texte à lire sous forme de questionnaire et/ou de grilles de lecture et d'indications pour trouver des réponses.

- **Étape 5: Lecture selon le projet de lecture modèle** (Durée: 10-15 mn)
 - *Objectifs pédagogiques:* permettre aux apprenants d'effectuer des stratégies de lecture appropriées pour réussir à trouver des informations principales et importantes contribuant à construire le sens du texte (visant à mettre en œuvre et développer toutes les composantes de la compétence de lecture-compréhension)
 - *Activités des apprenants:* lire silencieusement et répondre individuellement aux questions ou remplir la grille de lecture du projet de lecture modèle- lecture sélective.
 - *Activités de l'enseignant:* surveillance de la classe.

- **Étape 6: Bilan de la lecture** (Durée: 15-20 mn)
 - *Objectifs pédagogiques:* permettre aux apprenants de savoir évaluer la réalisation d'un projet de lecture, de savoir tirer des expériences de lecture et de reconnaître des forces et des faiblesses personnelles dans la lecture-compréhension d'un genre de texte (visant à mettre en œuvre et développer toutes les composantes de la lecture-compréhension, surtout la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)
 - *Activités des apprenants:* lecture oralisée facultative pour pratiquer la prononciation (pour les étudiants de première et deuxième années), relevé de réponses et de difficultés et facilités éventuelles dans la mise en oeuvre du projet de lecture modèle (verbalisation écrite et /ou orale de la tâche).

- *Activités de l'enseignant:* correction éventuelle de la prononciation, correction des réponses, explication des origines des difficultés ou des erreurs éventuelles des apprenants et proposition de mesures efficaces pour remédier à ces lacunes.
- **Étape 7: Exploitations linguistiques** (Durée: 10-15 mn)
 - *Objectifs pédagogiques:* permettre aux apprenants de savoir systématiser les mots déjà connus et nouveaux en créant des champs lexicaux axés sur des mots génériques ou selon des domaines de référence abordés dans le texte déjà lu, de regrouper les termes ou expressions axiologiques de même orientation argumentative (valoriser ou dévaloriser) employés dans le texte, de consolider quelques points grammaticaux importants ou de savoir découvrir quelques points grammaticaux nouveaux présents dans le texte. (visant à mettre en œuvre et développer les compétences linguistiques). Cette étape peut être prolongée par des séances exclusives à l'enseignement/apprentissage d'un vocabulaire relatif au domaine abordé dans le texte, notamment des vocabulaires spécialisés relatifs aux spécialités des étudiants – c'est le cas de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français (lecture-compréhension en FOS)
 - *Activités des apprenants:* construction de réseaux lexicaux, découverte de structures syntaxiques intéressantes présentes dans le texte déjà lu.
 - *Activités de l'enseignant:* suggestions pertinentes pour aider les apprenants à reconnaître et créer des réseaux sémantiques d'ordre lexical dans le texte, explication de règles grammaticales nouvelles si besoin est.

+ Entraînements techniques aux capacités cognitivo-textuelles et aux capacités métacognitivo-textuelles

Bien que la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension que nous proposons ci-dessus mette un accent particulier sur l'acquisition et le développement de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle, elle vise essentiellement à offrir aux apprenants des occasions d'effectuer un entraînement général à la lecture-compréhension. Si l'on veut aider les apprenants à affiner spécifiquement chacune des capacités cognitivo-textuelles et chacune des capacités métacognitivo-textuelles, il nous semble aussi nécessaire que l'on donne, aux apprenants de niveau faux débutant ou intermédiaire en termes de lecture-compréhension en français, des exercices spécifiques d'entraînement à chacune de ces capacités comme des pratiques techniques de lecture pour que celles-ci soient progressivement améliorées afin de se convertir en des habiletés de lecture,

c'est-à-dire que les étudiants exécutent des opérations de lecture qui constituent des stratégies de lecture de manière efficace, aisément et rapidement. En effet, J. Giasson (1990) a présenté des méthodes d'enseignement visant à faire développer des capacités de ces deux compétences telles que enseignement de la continuité référentielle (ibid.: 52-58), celui de l'inférence (ibid. : 65-71), celui de l'idée principale (ibid. : 74-81), celui des structures sémantiques de genres de textes (ibid. : 95-134), celui de la gestion de la compréhension (ibid. : 163-167) (cf. annexe, deuxième partie, conclusion, enseignement de stratégies de lecture). D'ailleurs, F. Cicurel (1991) a également précisé des procédés de continuité référentielle (ibid. : 62-63), des procédés de détermination du sens des mots du texte et de cohésion lexicale (réseaux sémantiques d'ordre lexical) (ibid. : 63-71) (cf. annexe, deuxième partie, conclusion, enseignement de stratégies de lecture). Certes, tous ces modèles d'enseignement ne sont pas effectivement les meilleurs mais il nous semble qu'ils servent de références élémentaires pour en élaborer d'autres qui soient meilleurs et plus adaptés au niveau d'un public donné à enseigner car ils permettent de mettre en œuvre et de développer spécifiquement chacune des capacités cognitivo-textuelles ou métacognitivo-textuelles chez les apprenants-lecteurs.

Dans les manuels de FG ainsi que dans les manuels de FOS en usage actuel, il manque encore des exercices destinés spécifiquement à développer les capacités cognitivo-textuelles et les capacités métacognitivo-textuelles. Cependant, nous pensons que les exercices de ce type conviennent plutôt aux étudiants en fin de cursus universitaire (en troisième et quatrième années de la FUF de tourisme, et en quatrième et cinquième années de la FUF de médecine). En particulier, il faudrait introduire dans les manuels de FOS en fin de cursus universitaire davantage d'exercices visant à identifier la composition textuelle, les anaphores, les fonctions textuelles des connecteurs, surtout des connecteurs d'opposition et de concession dans les passages de textes didactiques et scientifiques en français, ainsi que des exercices visant à déterminer l'orientation argumentative et l'intention de communication de l'auteur d'un paragraphe ou d'un passage tiré d'un texte didactique ou scientifique en français.

Troisième partie :
Expérimentation de l'application de la démarche
pédagogique proposée de l'enseignement de la
lecture-compréhension

A la conclusion de la deuxième partie, nous avons essayé de proposer une démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension qui comprend 7 étapes et qui centre l'attention à la fois sur le respect du processus naturel de l'apprentissage des apprenants en valorisant leur autonomie et créativité dans l'apprentissage ainsi que leurs besoins d'apprentissage, et sur le développement de la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle selon une approche dite *approche textuelle socio-cognitive*. Dans la dernière partie, nous voudrions présenter notre expérimentation des applications de cette démarche dans un cours de lecture réel.

I. Objectifs de l'expérimentation

L'expérimentation a pour but de vérifier la faisabilité et l'efficacité de la démarche pédagogique proposée dans les pratiques de classe réelles ainsi que de vérifier si elle assure l'acquisition des capacités qu'elle vise à favoriser comme des enjeux prioritaires.

II. Public de l'expérimentation

Le public idéal de cette expérimentation comprend des classes de français destinées aux étudiants de FUF de l'université de Hué car nos recherches didactiques concernent essentiellement ce public. Mais il est regrettable que les étudiants de FUF ne soient pas le public de notre expérimentation car cette année universitaire 2006-2007 je n'assure aucun cours de français aux FUF de Hué. Or, il ne suffit pas épistémologiquement de faire quelques heures de cours d'expérimentation pour bien évaluer la démarche pédagogique proposée. Ensuite j'ai assumé un cours de lecture de 30 heures pour une classe d'étudiants en deuxième année de l'Ecole supérieure des langues étrangères, une unité de formation faisant partie de l'université de Hué, durant le premier semestre de l'année universitaire 2006-2007, classe à laquelle je n'avais donné aucun cours auparavant, ce public était ainsi totalement inconnu pour moi. Le niveau de français à atteindre pour ce public était le niveau B1 du CECR, celui visé aussi pour les étudiants de FUF en troisième année. Puis, l'enseignement du français pour les étudiants de FUF est aussi intensif que celui pour les étudiants de français de l'Ecole supérieure des langues étrangères, c'est-à-dire une dizaine d'heures par semaine³⁸. Enfin, les manuels officiels utilisés par les étudiants de français dans les deux premières années sont le *Nouvel Espaces 1 et 2*, des manuels que les étudiants de FUF ont utilisés ou utilisent. C'est pourquoi nous pensons que le choix du public auprès duquel nous avons mené l'expérimentation est aussi pertinent. Cependant, la grande différence entre la classe d'expérimentation et les classes des étudiants de FUF, c'est que la classe

³⁸ cf. Volume d'enseignement du français aux FUF de Hué, chap.4, I.3.4, pp. 183-184.

d'expérimentation est beaucoup plus nombreuse qu'une classe moyenne de FUF, soit 40 étudiants contre 15 ou moins en moyenne. Le nombre important d'étudiants de la classe d'expérimentation était effectivement un obstacle considérable pour mener à bien ce travail.

III. Méthodologie de l'expérimentation

- **Public** : Classe composée de 40 étudiants de français en deuxième année
- **Durée** : 30 séances de 45 mn qui s'étendent sur 10 semaines, soit 3 séances par semaine
- **Matériel pédagogique** : Le Nouvel Espaces 2
- **Documents à lire** : textes principaux et quelques textes secondaires dans les dossiers 8, 9, 11 et 12 du Nouvel Espaces 2 (cf. annexe troisième partie, textes de l'expérimentation)
- **Méthodologie pédagogique** : approche textuelle socio-cognitive concrétisée par la démarche pédagogique proposée dans la conclusion de la deuxième partie
- **Déroulement de l'expérimentation** :
 - **Enquête initiale** : une petite enquête menée au début du cours d'expérimentation a pour objectif de déterminer la conception par les étudiants de la lecture en général et surtout de la lecture en classe, et d'évaluer, dans une certaine mesure, le niveau commun de la compétence de lecture-compréhension du public.
 - **Pratique de classe selon la démarche pédagogique expérimentée** : réalisation des séquences de lecture qui respectent les objectifs et les activités proposées pour les étudiants et l'enseignant dans chaque étape de la présente démarche.
 - **Observations pédagogiques** : tenir un carnet de classe dans lequel nous avons noté des remarques concernant la compréhension, la faisabilité et l'efficacité des activités de lecture comme tâches d'apprentissage, des difficultés, des forces ainsi que des progrès chez les étudiants surtout en matière de compétence cognitivo-textuelle et de compétence métacognitivo-textuelle aussi bien que d'autonomie et créativité dans la réalisation de l'activité de lecture.
 - **Enquête finale** : une enquête sous forme de questionnaire écrit menée à la fin du cours qui a pour but de collecter des évaluations objectives de la part des apprenants sur la démarche pédagogique expérimentée.
 - **Bilan de l'expérimentation** : un bilan basé sur les expériences tirées de la réalisation des séquences de lecture expérimentées et les résultats de l'enquête finale ; donner des

conclusions et rectifications éventuelles relatives à la démarche pédagogique expérimentée.

IV. Réalisation et résultats de l'expérimentation

IV. 1. Enquête initiale

IV.1.1. Contenu de l'enquête

Notre enquête initiale a été effectuée à la première séance du cours d'expérimentation au moyen d'un petit questionnaire écrit composé de 4 questions ouvertes :

- Question 1 : *Quels types de documents en français avez-vous souvent lus à la première année universitaire ?*
- Question 2 : *Qu'est-ce que vous faites souvent quand vous avez un texte à lire en français ?*
- Question 3 : *Quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture d'un texte en français ?*
- Question 4 : *Quelles propositions voulez-vous donner à l'enseignant de lecture-compréhension ?*

IV.1.2. Résultats de l'enquête initiale

30 étudiants présents à la première séance du cours de lecture sur l'effectif de 40 étudiants ont participé à cette enquête.

- Résultat de la question 1 :

En ce qui concerne les types de documents que les étudiants ont souvent lus, ceux le plus souvent lus sont des articles de presse (50%), des textes dans les manuels Le Nouvel Espaces 1 et 2 (36,6%), des documents de grammaire (30%) et des lettres (20 %).

- Résultat de la question 2 :

A propos des activités habituelles de lecture que les étudiants effectuent pendant la lecture des textes en français, celles le plus souvent faites sont la recherche de la signification des mots nouveaux (75%), la lecture balayage pour chercher des informations importantes et l'étude de structures grammaticales inconnues (33,3%), la traduction en vietnamien pour démontrer la compréhension (20%) et la réponse aux questions posées au préalable qui accompagnent des textes (16,3%). Une très petite quantité d'enquêtés effectuent des activités de lecture qui nous semblent essentielles pour la lecture-compréhension telles que la recherche des idées principales (13,3%), l'anticipation du sens des mots inconnus à l'aide du contexte avant de consulter le dictionnaire, l'identification du thème du texte (10 %), le repérage de mots clés (6,6%) et l'essai d'établir le plan du texte (3,3%).

- Résultat de la question 3 :

En ce qui concerne les difficultés que les étudiants ont souvent rencontrées durant la lecture, 26 enquêtés sur 30 (86,6%) disent avoir eu du mal à comprendre le texte car ils ne connaissaient pas le sens des mots dans le texte, surtout le sens des mots inconnus. Donc, la majorité des enquêtés se soucient de leur répertoire lexical limité. Ensuite, plus de la moitié d'entre eux disent avoir du mal à comprendre les structures inconnues dans le texte. Enfin, une partie des enquêtés (20%) se préoccupe particulièrement de leur capacité limitée de traduire des textes à lire vers le vietnamien. En revanche, une très petite partie d'entre eux se soucient largement de leurs capacités relatives à la compétence cognitivo-textuelle comme celle de déterminer la cohérence textuelle et celle de résumer (3,3%), celle de dégager les idées principales et celle de déterminer le sens du texte (13,3%) ainsi que de leur capacité très limitée de régler des difficultés lexicales, grammaticales et textuelles qui fait partie de la compétence métacognitivo-textuelle (6%). A propos de la connaissance socio-culturelle pour la lecture-compréhension, deux seulement (6,6%) s'en préoccupent.

- Résultat de la question 4 :

En général, les étudiants ont donné moins de réponses à la quatrième question qu'aux questions précédentes. Cela est « normal » car les étudiants vietnamiens hésitent souvent à donner directement des propositions pédagogiques à l'enseignant. Cependant, ils en ont donné quelques-unes qui méritent d'être considérées. En premier lieu, plus de la moitié (53,3%) proposent à l'enseignant de donner des documents supplémentaires à lire. Cela montre qu'ils s'intéressent beaucoup à la lecture et à l'apprentissage de la lecture-compréhension en français. En deuxième lieu, plus d'un tiers d'entre eux (33,3%) proposent à l'enseignant d'expliquer clairement les mots nouveaux. En troisième lieu, une quantité des enquêtés (13,3%) proposent de bien expliquer les structures grammaticales nouvelles et de leur présenter de bonnes méthodes de traduction et de lecture.

➤ Remarques générales

A partir des résultats de l'enquête initiale, nous pouvons identifier le profil du public au niveau de la compétence de lecture-compréhension au début du cours d'expérimentation. En effet, ce qui est le plus remarquable, c'est que les étudiants aient très envie de lire et d'apprendre à lire en français et s'intéressent particulièrement à leurs compétences lexicale et grammaticale dans l'activité de lecture-compréhension. Ce sont effectivement des compétences très fondamentales pour lire et comprendre les textes. En revanche, les étudiants prennent l'habitude de lecture la plus courante chez les apprenants de langues qu'est la lecture linéaire. De plus, ils n'accordent aucune attention à l'organisation et la structure sémantique du texte, deux facteurs importants pour tracer de bonnes pistes de lecture

appropriées en fonction du genre de texte et des particularités réelles du texte à lire ainsi que pour se munir de moyens et de mesures pertinents en vue de remédier aux lacunes lexicales et grammaticales qu'ils considèrent comme de grands obstacles vis-à-vis du processus de lecture. En d'autres termes, nous pensons qu'ils manquent particulièrement de conscience et de connaissance de la compétence cognitivo-textuelle et ainsi que de la compétence métacognitivo-textuelle alors que celles-ci nous semblent indispensables pour organiser et réaliser l'activité de lecture-compréhension par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Du coup, les étudiants enquêtés ne sont pas capables de maîtriser leur processus de lecture et de se proposer des stratégies de lecture adéquates de manière autonome. Enfin, certains étudiants abordent également des difficultés d'ordre culturel. Le savoir socio-culturel constitue une base cognitive pour décoder les signes chargés de signification culturelle contenus dans les textes. C'est une composante fondamentale de la compétence de lecture-compréhension. Heureusement, la mise en vedette et le développement du savoir culturel sont ainsi effectivement soulignés dans les manuels le Nouvel Espaces 1 et 2, surtout dans la partie de sensibilisation intitulé *Anticipez* et la dernière partie intitulée *Interprétez* de la démarche pédagogique de lecture proposé dans ces manuels.

En conclusion, le public de notre cours d'expérimentation a eu presque les mêmes soucis et les mêmes forces et faiblesses dans la lecture que les étudiants de FUF auprès desquels nous avons mené des enquêtes³⁹.

IV.2. Enquête finale

IV.2.1. Contenu de l'enquête finale

L'enquête a été réalisée à la fin du cours d'expérimentation sous forme d'un questionnaire écrit composé de 9 questions. Ces questions portent sur l'évaluation générale ainsi que sur l'évaluation détaillée par les étudiants qui ont suivi le cours de lecture expérimenté vis-à-vis de l'efficacité de la démarche pédagogique proposée. En effet, les étudiants ont été invités à donner leur évaluation sur chaque étape et des activités de lecture essentielles de la démarche pédagogique en question. (cf. annexe troisième partie, questionnaire *Bilan de l'expérimentation*)

IV.2.2. Résultats de l'enquête

38 étudiants sur 40 ont participé à l'enquête. Ils ont répondu en cochant aux questions posées dans une fiche écrite. (cf. annexe, troisième partie, résultats du bilan de l'expérimentation)

IV.2. 2.1. Evaluation générale de la démarche pédagogique appliquée

Question 1 :

³⁹ cf. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des étudiants de FUF, chap.5, II.3, pp. 282-285.

La démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée par l'enseignant dans vos cours de lecture durant le premier semestre de l'année universitaire 2006-2007 vous propose-t-elle un processus de lecture efficace ?

| Oui | Non |
|------------|----------|
| 33 = 86,8% | 3 = 7,9% |

Fig.1

La majorité des étudiants enquêtés (86,8%) qui ont suivi le cours de lecture expérimenté constatent que la démarche pédagogique appliquée dans ce cours d'expérimentation leur propose un processus de lecture efficace. Seulement trois parmi les enquêtés (7,9%) pensent que cette démarche pédagogique ne leur présente pas un processus de lecture efficace et deux étudiants enquêtés ne se prononcent pas. Ce résultat est très encourageant pour notre application car au début les étudiants se sont montrés beaucoup étonnés de nous voir enseigner la lecture selon une approche tout à fait nouvelle pour eux. En effet, auparavant ils lisaient en classe selon l'approche globale qui reste courante chez nous jusqu'à présent. A la fin du cours, ils se montrent, pour la plupart, satisfaits d'avoir appris un tel processus de lecture efficace.

IV.2.2.2. Evaluation des étapes de la démarche pédagogique appliquée

- Question 2 :

Quelles étapes de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée actuellement dans votre classe est utile à l'apprentissage de la lecture-compréhension?

| Étapes de la démarche pédagogique | Pas utile | un peu utile | bien utile | très utile |
|---|-----------|--------------|------------|------------|
| Sensibilisation | 8 = 21% | 16 = 42,1% | 10 = 26,3% | 4 = 10,5% |
| Planification personnelle de la lecture | 2 = 5,2% | 11 = 28,9% | 23 = 60,5% | 1 = 2,6% |
| Planification collective de la lecture | 1 = 2,6% | 11 = 28,9% | 23 = 60,5% | 1 = 2,6% |
| Mise au point en classe | 3 = 7,9% | 8 = 21% | 18 = 47,3% | 9 = 23,7% |
| Lecture selon un projet de lecture modèle | 1 = 2,6% | 11 = 28,9% | 16 = 42,1% | 10 = 26,3% |
| Bilan de la lecture | 0 | 13 = 34,2% | 21 = 55,2% | 4 = 10,5% |

| | | | | |
|-----------------------------|-----------|-----------|------------|------------|
| Exploitations linguistiques | 4 = 10,5% | 9 = 23,7% | 12 = 31,6% | 12 = 31,6% |
|-----------------------------|-----------|-----------|------------|------------|

Fig.2

- **1^{ère} étape: Sensibilisation**

La plupart des enquêtés jugent l'étape *Sensibilisation* plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. En fait, près de la moitié (42,1%) des étudiants la trouvent un peu utile et près d'un tiers (26,3%) d'entre eux la trouvent bien utile et certains la jugent très utile. Par contre, un nombre considérable d'étudiants (21%) n'apprécient pas cette première étape de la démarche pédagogique tandis que la sensibilisation est vraiment nécessaire pour déclencher l'élaboration d'un processus de lecture efficace. Nos observations nous permettent de voir que dans un premier temps un grand nombre d'étudiants n'avaient pas une bonne conscience de la sensibilisation en pensant que cette étape comme celle *Anticipez* dans la démarche pédagogique proposée pour enseigner à lire les textes principaux dans le manuel *Le Nouvel Espaces 2* n'était qu'une astuce pour « réchauffer » la classe ou pour attirer l'attention des apprenants sur le texte à lire (cf. annexe, troisième partie, textes de l'expérimentation). En fait, cette étape leur donne des occasions de mettre en œuvre et développer en particulier leur compétence métacognitivo-textuelle.

- **2^e étape : Planification personnelle de la lecture**

37 enquêtés ont donné leur évaluation sur la deuxième étape qui exige un travail totalement individuel et consiste en même temps à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle et à favoriser le développement de l'autonomie et de la créativité des apprenants dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. Seuls deux étudiants (5,2%) estiment que cette étape est inutile à l'apprentissage de la lecture-compréhension. Plus de la moitié des enquêtés (60,5%) l'estiment bien utile et près d'un tiers d'entre eux (28,9%) l'estiment un peu utile. Globalement, une grande majorité des étudiants apprécie bien cette étape. Cela manifeste que le cours les a aidés à beaucoup mieux prendre en compte l'autonomie et la créativité dans l'organisation de leur activité de lecture quotidienne ou professionnelle.

- **3^e étape : Planification collective de la lecture**

Comme le résultat de l'évaluation de la deuxième étape, celui de l'évaluation de la troisième étape est aussi positif. La majorité des étudiants se montrent satisfaits d'avoir des occasions de travailler ensemble sur le projet de lecture, de discuter pour dégager les stratégies de lecture appropriées et efficaces. Cela crée une ambiance amicale et des échanges d'étude qui sont favorables à

une méthode de travail coopératif. Cette étape est particulièrement nécessaire dans les cas où les étudiants doivent lire les textes relativement longs et compliqués en classe.

- **4^e étape : Mise au point en classe**

Il s'agit de mise en commun des travaux collectifs, d'exposés et explications de projets de lecture différents de groupes de travail différents devant la classe à partir des verbalisations de la tâche de lecture. Il s'agit aussi d'interventions éventuellement nécessaires de l'enseignant pour la correction ou l'optimisation d'un projet de lecture commun qui soit considéré comme modèle. Le projet de lecture modèle est le produit des travaux individuels et collectifs des étudiants aux étapes précédentes à l'aide des suggestions, si besoin est, de l'enseignant et ce projet est souvent matérialisé en questionnaires ou/et grilles de lecture qui guident énormément la lecture sélective méthodique, c'est-à-dire pertinente et efficace. Il est à noter que les questionnaires et les grilles de lecture modèles dans le cours d'expérimentation n'étaient souvent pas pareils à ceux et celles proposés au préalable dans le manuel *Le Nouvel Espaces 2*. Nous présentons ci-dessous par exemple quelques questionnaires et grilles de lecture élaborés en classe.

- ***La lecture du texte principal du dossier 8 du Nouvel Espaces 2*** (cf. annexe troisième partie, textes de l'expérimentation)
- **Titre du texte** : *Le tragique épilogue du Cessna*
- **Genre de texte** : un court reportage d'un accident d'avion
- **Thème du texte** : accident d'avion
- **Plan de texte** : 2 parties principales
 - + 1^{ère} partie : narrative et présente le déroulement des recherches de l'avion accidenté.
 - + 2^e partie : explicative et présente les causes de l'accident comme résultats des enquêtes.
- **Projet de lecture** : 2 grilles de lecture, l'une pour la première partie et l'autre pour la seconde.

La première grille de lecture :

| Des recherches | Temps | Lieu | Occasion | Moyens (matériels et humains) | Résultat |
|----------------|-------|------|----------|-------------------------------------|----------|
| | | | | | |

Fig.3

Notes : Attention centrée sur les marqueurs spatio-temporels, des termes désignant des recherches (anaphores du terme *recherche*) et les termes ou expressions d'évaluation (verbes, adjectifs, groupes de mots)

La seconde grille de lecture :

| Causes objectives | Causes subjectives |
|-------------------|--------------------|
| | |

Fig.4

Notes : Chercher des termes relatifs au terme « erreur », des termes techniques et des termes météorologiques.

- ***La lecture du texte principal du dossier 10 du Nouvel Espaces 2*** (cf. annexe troisième partie, textes de l'expérimentation)
 - **Titre du texte** : *Paris fait peau neuve*
 - **Genre de texte** : article critique
 - **Thème du texte** : nouvelles constructions au cœur de Paris
 - **Plan de texte** : texte argumentatif composé de 3 parties principales.
 - + 1^{ère} partie : brève présentation de nouvelles constructions (séquence descriptive)
 - + 2^e partie : des critiques et des avis favorables sur ces constructions
 - + 3^e partie : conclusion
 - **Projet de lecture** : deux grilles de lecture pour les deux premières parties, quelques questions concernant les deuxième et troisième parties
 - + 1^{ère} partie : une grille de lecture

| Nouvelles constructions de Paris | Localisation | Architecture (forme, apparence ...) | Fonction |
|---|---------------------|--|-----------------|
| | | | |

Fig.5

Notes : Chercher des termes relatifs au terme « bâtiment » ; marqueurs spatiaux, termes d'architecture, adjectifs de qualification (évaluation).

+ 2^e partie : une grille de lecture et un questionnaire

Grille de lecture

| Arguments contre les nouvelles constructions | Arguments pour les nouvelles constructions |
|---|---|
| | |

Fig.6

Notes : arguments exprimés par les termes ou expressions d'évaluation positive ou négative (noms, adjectifs, verbes, groupes de mots qui expriment la valorisation ou la dévalorisation des nouvelles constructions)

Questionnaire :

Sur lesquels parmi les arguments donnés l'auteur veut-il s'appuyer plutôt pour exprimer son point de vue ? Quels termes justifient votre réponse?

+ 3^e partie : une question

Qu'est-ce que l'auteur veut dire par le texte ?

Selon le carnet de classe, nous constatons que cette étape est beaucoup animée et intéressante. En effet, plus de 90 % des enquêtés disent que la mise au point en classe est plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. La quasi-moitié des étudiants (47,3%) l'estiment bien utile et près d'un quart (23,7%) apprécient beaucoup ce type de travail.

• **5^e étape : Lecture selon un projet de lecture modèle**

Un seul étudiant donne un jugement défavorable à la lecture selon un projet de lecture que toute la classe élabore et la quasi-totalité des étudiants (97,4%) apprécient plus ou moins cette étape. D'ailleurs, plus de la moitié des enquêtés l'estiment bien ou très utile à leur apprentissage de la lecture-

compréhension. En fait, nos expériences permettent de dire que la lecture bien planifiée permet aux étudiants non seulement d'accéder facilement aux informations pertinentes, au sens nuancé du texte en fonction du genre de texte et des particularités du texte à lire mais aussi leur permet de se rendre plus conscients de l'importance des stratégies de lecture et des buts de lecture proposés dans le projet de lecture.

- **6^e étape : Bilan de la lecture**

Tous les étudiants enquêtés trouvent que l'étape *Bilan de la lecture* est plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. En effet, plus de la moitié d'entre eux (55,2%) l'estiment bien utile. D'ailleurs, quatre étudiants (10,5%) se montrent très satisfaits de cette activité. Cependant, un tiers environ (34,2%) ne l'apprécie qu'un peu. En réalité, la compétence de lecture-compréhension, en général, chez un certain nombre d'étudiants qui ont passé 7 ou 8 ans à apprendre le français n'a pas eu de mal à lire selon un projet de lecture déjà bien élaboré. Seules les explications concernant des mots en contexte et des cas d'ordre textuel comme cohésion lexicale, cohérence textuelle les intéressent. Par contre, un grand nombre d'étudiants avaient un niveau de français un peu trop bas par rapport au niveau à atteindre (niveau B1), ceux-ci ont eu un peu de mal à répondre aux questions posées ou à remplir les grilles de lecture et ils éprouvaient un gros besoin de correction et d'explication des réponses de la part de l'enseignant au niveaux lexical, grammatical et textuel. Mais l'explication approfondie au niveau lexical et syntaxique à cette étape était loin d'être réalisée pour cause de contrainte temporelle. La durée prévue pour cette étape est de 15 à 20 minutes, pourtant en fait il fallait parfois de 25 à 30 minutes pour achever cette étape. C'est pourquoi l'explication de l'enseignant n'était pas satisfaisante pour un certain nombre d'étudiants.

- **7^e étape : Exploitations linguistiques**

Lors de cette dernière étape, l'enseignant rappelle ou approfondit les connaissances nouvellement acquises sur le genre de texte appris, d'une part, cette étape est aussi consacrée essentiellement à la tâche de consolider ou développer aux apprenants la connaissance des mots nouveaux et des points grammaticaux inconnus, d'autre part. Elle vise donc particulièrement le développement de la compétence lexicale ainsi que de la compétence grammaticale chez les apprenants. C'est pour cela que deux tiers des étudiants enquêtés l'estiment soit bien utile soit très utile. Seuls quatre étudiants sur 38 (10,5%) ne s'y intéressent pas.

En réalité, nous avons demandé aux étudiants de reconstruire un champ lexical axé sur le thème du texte déjà lu comme le champ lexical de l'aviation après la lecture du texte principal du dossier 9, celui de l'architecture dans le texte principal du dossier 10, et de regrouper les mots et les expressions axiologiques pour un objet en des répertoires lexicaux tels que ceux de termes et expressions qui valorisent ou dévalorisent les bâtiments dans le texte principal du dossier 10. Ces types d'activités lexicales ont beaucoup intéressé les étudiants (cf. annexe troisième partie, textes de l'expérimentation)

IV.2.2.3. Evaluation des activités de lecture principales proposées dans la démarche pédagogique appliquée

Les questions 3, 4, 5 et 9 concernent l'évaluation par les étudiants des activités de lecture majeures proposées dans la démarche pédagogique appliquée.

- Question 3 :

La démarche pédagogique en usage actuel vous aide-t-elle efficacement à organiser votre processus de lecture de manière autonome et créative?

| pas efficacement | un peu efficacement | beaucoup efficacement | très efficacement |
|-------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1 = 2,6% | 14 = 36,8% | 18 = 47,3% | 4 = 10,5% |

Fig.7

- Question 4 :

La présente démarche pédagogique vous aide-t-elle efficacement à étudier et maîtriser l'organisation et la structure sémantique du texte à lire de manière autonome?

| pas efficacement | un peu efficacement | beaucoup efficacement | très efficacement |
|-------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 0 | 11 = 28,9% | 21 = 55,2% | 6 = 15,8% |

Fig.8

- Question 5 :

La présente démarche pédagogique vous favorise-t-elle vraiment l'identification des genres de textes différents?

| Oui | Non |
|------------|-----------|
| 32 = 84,2% | 5 = 13,1% |

Fig.9

- Question 9 :

La présente démarche pédagogique vous encourage et aide-t-elle à recourir au contexte du texte pour deviner le sens des mots et des phrases inconnus?

| pas du tout | un peu | beaucoup |
|-------------|------------|------------|
| 1 = 2,6% | 22 = 57,9% | 15 = 39,5% |

Fig.10

Au regard des chiffres des résultats des questions, nous voyons que les étudiants donnent une évaluation générale très positive sur des activités de lecture capitales dans le processus de lecture comme organiser le processus de lecture, étudier et maîtriser l'organisation et la structure sémantique du texte à lire, identifier le genre du texte à lire et déterminer le sens des mots et des phrases inconnus en fonction de la progression du contexte. En fait, la quasi-totalité des étudiants estiment que la démarche pédagogique appliquée les aide efficacement à effectuer les activités de lecture en question de manière autonome et créative. D'ailleurs, la moitié d'entre eux en moyenne constatent que la présente démarche pédagogique les aide beaucoup efficacement et certains la trouvent très efficace. De plus, la majorité des étudiants pensent que cette démarche les aide à identifier les genres des textes à lire. Cependant, avec le volume horaire d'enseignement de 30 heures de 45 mn, il nous semble vraiment utopique de faire de tous les étudiants concernés de bons lecteurs indépendants selon une approche nouvelle, quelle performante qu'elle soit. De toute façon, les résultats concernant l'enseignement /apprentissage des activités de lecture principales selon la démarche pédagogique expérimentée nous semblent très encourageants.

IV.2.2.4. Evaluation de la conscience chez les étudiants de l'importance de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension

Les questions concernant ce sujet sont les questions 6, 7 et 8.

- Question 6 :

L'identification des genres de textes facilite-t-elle la détermination de l'organisation et de la structure sémantique du texte à lire?

| pas du tout | un peu | beaucoup |
|-------------|----------|----------|
| 0 | 19 = 50% | 19 = 50% |

Fig.11

- Question 7 :

La détermination de l'organisation et de la structure sémantique du texte à lire vous aide-t-elle à élaborer un projet de lecture efficace de manière autonome et créative?

| pas du tout | un peu | beaucoup |
|--------------------|---------------|-----------------|
| 0 | 21 = 55,2% | 17 = 44,7% |

Fig.12

- Question 8 :

Le projet de lecture est-il nécessaire pour lire et comprendre efficacement?

| Oui | Non |
|------------|------------|
| 37 = 97,3% | 1 = 2,6% |

Fig.13

Si oui, le projet de lecture vous aide à

| | un peu | beaucoup |
|--|---------------|-----------------|
| déterminer les idées principales du texte | 8 = 21% | 26 = 68,4% |
| Repérer les informations significatives du texte | 15 = 39,5% | 22 = 57,9% |
| éviter la lecture mot-à-mot | 14 = 36,8% | 22 = 57,9% |

Fig.14

A partir des résultats des questions 6 et 7, nous constatons que tous les étudiants qui ont participé à l'enquête prennent conscience de l'apport de la compétence cognitivo-textuelle dans la réalisation de leur lecture-compréhension. En effet, la moitié des enquêtés tiennent beaucoup en compte le rôle du genre de texte dans le repérage de l'architecture du texte et la quasi-moitié d'entre eux (44,7%) considèrent que l'étude de la dimension textuelle dans la voie descendante allant des unités des rangs supérieurs (textualité et séquentialité, parties, paragraphe) à celles des rangs inférieurs (paquets de propositions ou macro-propositions, phrases et propositions) les aide largement à élaborer un projet de lecture efficace de manière autonome et créative.

En ce qui concerne la compétence métacognitivo-textuelle, les chiffres des résultats de la question 8 indiquent nettement que la quasi-totalité des enquêtés (97,3%) valorisent la nécessité du projet de lecture à la lecture-compréhension efficace. Plus de la moitié d'entre eux révèlent que la lecture selon

un projet de lecture les aide beaucoup à accomplir des tâches pragmatiques de lecture de base pour la communication quotidienne aussi bien que professionnelle comme déterminer les idées principales, repérer les informations significatives du texte et éviter la lecture mot-à-mot. Ce résultat positif démontre que la démarche pédagogique en expérimentation contribue considérablement à améliorer la conscience de la compétence métacognitivo-textuelle chez les étudiants vis-à-vis de l'activité de lecture efficace et autonome.

V. Bilan de l'expérimentation

A l'issue de 30 séances de lecture expérimentées et des examens des résultats des enquêtes auprès des étudiants qui y ont participé, nous avons récolté un grand nombre d'expériences précieuses et de données intéressantes qui nous permettent de donner des remarques suivantes sur l'apprentissage des étudiants selon la démarche pédagogique proposée ainsi que sur l'application de cette démarche:

- Remarques sur l'apprentissage des étudiants

Au début du cours d'expérimentation, les étudiants avaient beaucoup de difficultés à suivre la démarche pédagogique pour apprendre la lecture. Certes, il n'était pas facile de s'habituer immédiatement à une méthode de lecture qui était largement différente de celle ordinaire et profondément ancrée dans leur esprit, c'est-à-dire l'approche globale. Ce sont les questions préétablies dans les questionnaires qui accompagnaient les textes, les mots nouveaux et les structures inconnus de certaines phrases attiraient très fort leur attention comme nous l'avons remarqué selon les résultats de l'enquête initiale. En outre, bien que les notions de linguistique textuelle comme le genre de texte, l'organisation ou les structures textuelles soient assez familières aux étudiants concernés, ceux-ci ne les appréhendaient pas suffisamment bien, d'autant plus que les notions relatives à notre approche textuelle sociocognitive et notre démarche pédagogique telles que *compétence cognitivo-textuelle*, *compétence métacognitivo-textuelle* ou *projet de lecture* leur étaient inédites. Au fur et à mesure du cours, nous avons dû leur expliquer le contenu de ces notions par des exemples concrets dans les textes qu'ils ont lus ou bien par des reformulations plus accessibles avec des termes plus simples. Par exemple, nous avons utilisé les termes courants *questionnaire*, *grille de lecture* en parlant du projet de lecture, *compétence textuelle* au lieu de la compétence cognitivo-textuelle ou *compétence stratégique* au lieu de la compétence métacognitivo-textuelle. Malgré des obstacles inhérents aux cours, nous remarquons qu'ils se sont laissés progressivement passionnés par les nouveautés de la nouvelle démarche pédagogique. Après avoir déterminé le but et la procédure des tâches de lecture, les étudiants étaient plus motivés, se sont impliqués plus activement dans l'accomplissement des activités de lecture. En effet, plus ils étaient conscients des intérêts pédagogiques des étapes et des activités de lecture proposées,

plus ils ont travaillé activement et efficacement et, par conséquent, moins les interventions de la part de l'enseignants sont fréquentes et importantes.

En outre, les résultats de l'enquête finale montrent bien que de manière globale, les étudiants étaient satisfaits de une telle démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension. Cette nouvelle méthode de lecture leur a permis de mieux se rendre compte de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle, deux compétences indispensables et même principales, nous semble-t-il, pour la lecture et la compréhension de textes, surtout des textes de longueur importante et de structure sémantique relativement compliquée comme des reportages, des articles critiques, des textes de communication scientifique. D'ailleurs, la présente démarche pédagogique leur a donné lieu à développer l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage en général et dans celui de la lecture en particulier.

- Remarques sur l'enseignement de la lecture-compréhension selon la démarche pédagogique proposée

Pour mener à bien la mise en œuvre de la démarche pédagogique proposée, nous nous proposons de donner certaines suggestions suivantes à ceux qui tentent de suivre cette approche pour enseigner la lecture-compréhension :

+ Il faudrait expliquer les notions didactiques et métalinguistiques inconnues aux apprenants dès le début du cours et expliquer clairement le contenu et les objectifs de chaque étape et de chaque activité de lecture car le public enseigné comprend des apprenants adultes.

+ Il est nécessaire que l'enseignant maîtrise non seulement le contenu du texte à enseigner mais aussi l'organisation et la structure sémantique du texte afin qu'il puisse prévoir des difficultés et des erreurs que les apprenants pourraient avoir aussi bien que des suggestions pertinentes et fructueuses.

+ Il est très utile d'accorder une attention particulière au processus de l'apprentissage des apprenants en faisant des observations et spécialement en s'appuyant sur les informations pédagogiquement précieuses fournies par les verbalisations ou rapports écrits ou oraux que les apprenants et les groupes de travail exposent à la fin de chaque étape de la démarche pédagogique en question. Ces informations permettent à l'enseignant de modérer le rythme de travail, modifier avec souplesse la planification pédagogique en conformité avec les capacités et les attentes réelles des apprenants. Cela veut dire qu'il n'est pas bon d'enseigner selon une telle démarche bien soignée de manière trop rigoureuse, étape par étape chronologiquement, mais au contraire, la durée et l'importance accordée aux étapes varient en fonction de la situation d'apprentissage réelle des apprenants. Ainsi,

pendant nos séances de lecture expérimentées, en cas où la plupart des étudiants tomberaient sur des mots et des phrases inconnus qui tenaient des rôles cardinaux comme des mots clés, des phrases topiques qui risqueraient de bloquer gravement le processus de construction du sens et dont ils ne sont pas arrivés à deviner le sens, même en recours au contexte en raison de leurs compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle actuellement limitées, nous leur avons souvent donné des suggestions lexicales ou grammaticales immédiates pour faire progresser le travail au détriment de la planification de la démarche pédagogique proposée. En réalité, nous avons pris plus de 90 mn (durée proposée) pour achever la réalisation d'une séquence d'enseignement/apprentissage selon la démarche pédagogique proposée pour les textes assez longs dans le Nouvel Espaces 2, utilisés dans notre cours d'expérimentation.

+ La démarche pédagogique qui a été expérimentée dans une classe des étudiants de français (le français est leur spécialité) peut être également appliquée dans les classes des étudiants de FUF, de préférence depuis la deuxième année universitaire. Certes, les étudiants de FUF ne sont pas aussi spécialisés dans l'apprentissage du français que les étudiants de français. Mais ceux-là suivent le programme de l'enseignement intensif avec un important volume horaire d'enseignement. De plus, comme l'apprentissage du français est une condition obligatoire pour qu'ils puissent suivre des cours universitaires concernant leurs spécialités dispensés en français et continuer leurs études en master ou doctorat, les étudiants de FUF se procurent une grande dynamique d'apprentissage du français. Enfin, les classes de français destinées aux étudiants de FUF sont des classes de langue idéales en termes de taille de classe. En effet, celles-ci sont beaucoup moins nombreuses que notre classe d'expérimentation, leurs effectifs oscillent entre 10 à 20, ce qui constitue une condition très favorable à la mise en œuvre de cette démarche pédagogique. Donc, cette démarche pédagogique qui exige aux apprenants beaucoup d'efforts individuels et prône l'autonomie dans l'apprentissage pour développer leur compétence de lecture-compréhension satisfait bien à la fois aux besoins d'apprentissage des étudiants de FUF et aux exigences de l'enseignement du français pour ce public spécialisé d'une part, et permet aux enseignants de tirer le meilleur profit du contexte avantageux d'apprentissage des classes de langue des FUF, d'autre part.

Pour conclure, la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension que nous proposons pourra se mettre en application de manière efficace dans les classes d'étudiants de français mais aussi dans celles de français général et de FOS destinées aux étudiants des FUF. Les résultats positifs de l'expérimentation prouvent que l'approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement de la lecture serait aussi applicable pour les apprenants adultes vietnamiens et que ceux qui suivent les cours de lecture organisés selon cette présente démarche pédagogique pourraient développer non

seulement les compétences lexicales et grammaticales qu'ils valorisent souvent comme les plus grands centres d'intérêt mais aussi les autres compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension, particulièrement les compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle. Cependant, il faudrait mettre en œuvre la démarche pédagogique proposée de manière flexible adéquatement en fonction des caractéristiques culturelles de l'apprentissage d'un public donné pour aboutir à assurer une transition bien mesurée entre les anciennes habitudes de lecture et les nouvelles. Autrement dit, il n'est pas bon de changer radicalement et d'emblée une méthode de lecture habituelle des apprenants car il n'y a aucune méthode parfaite à tout public à enseigner et à tout moment d'apprentissage dans tout milieu institutionnel.

Conclusion générale

A la fin de cette Thèse, nous souhaitons présenter des résultats principaux de nos recherches et présenter des limites de ce travail afin de tracer des perspectives pour des recherches ultérieures.

- **Résultats principaux des recherches de la thèse**

- **Analyses textuelles**

La théorie linguistique et textuelle de J.-M. Adam en association avec la théorie de la communication langagière de J.-B Grize nous permet de bien étudier les dimensions différentes des textes d'économie et de gestion. A travers les examens des aspects de la composition textuelle et de la structure sémantique des textes du corpus, nous voyons la place prépondérante et le rôle dominant de l'argumentation et de l'explication dans ces textes. Il faut prendre en considération également la co-présence et l'intercomplémentarité entre les deux actions principales de l'activité langagière dans les textes observés. Les résultats des analyses des textes du corpus nous amènent à vérifier, dans une certaine mesure, la validité des hypothèses sur la place et le rôle de l'argumentation et de l'explication dans les textes d'information scientifique en français et les apports des analyses textuelles dans la conception des procédés de lecture efficaces vis-à-vis des textes d'information scientifique en français.

A travers des analyses textuelles du corpus, nous en venons à remarquer que le lexique et le savoir spécifiques sont extrêmement nécessaires pour comprendre des textes de spécialité mais ces éléments ne peuvent pas constituer une condition nécessaire et suffisante pour parvenir à une compréhension globale ainsi qu'à une compréhension fine des textes de ce genre. En fait, pour saisir la pensée, le processus de pensée, la finalité communicative de l'auteur, il faudrait prendre aussi en considération les éléments de la dimension textuelle et de la dimension contextuelle (discursive) tels que la composition séquentielle, la connexion des propositions énoncées et des segments de texte par une diversité des connecteurs argumentatifs et des marqueurs textuels, la continuité référentielle, la prise en charge énonciative, la cohérence textuelle, l'interaction verbale constante entre l'auteur et les lecteurs visés et les particularités génériques des textes de ce genre.

Enfin, les analyses textuelles du corpus nous conduisent à constater que les textes de spécialité ne se différencient pas totalement des textes de la communication quotidienne. A part les spécificités lexicales et référentielles les plus remarquables, ces premiers se soumettent également aux mêmes régularités générales de toute production langagière et aux mêmes régularités générales de l'interprétation des produits langagiers que ces derniers. De plus, c'est à partir de ces régularités générales que l'on peut identifier les spécificités non seulement lexicales et référentielles mais d'autres dans les dimensions compositionnelle et configurationnelle des textes de ce genre. Donc, comme une

transposition didactique, il faudrait que les apprenants-lecteurs accordent l'attention non seulement à élargir l'étendue du vocabulaire spécifique et à améliorer le savoir spécifique mais encore à consolider et développer les connaissances des éléments textuels et discursifs pour découvrir et maîtriser les singularités de type générique, ce qui contribue à améliorer la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité.

- **Recherches didactiques**

- **La compétence de lecture-compréhension en langues étrangères**

Les études des théories didactiques, notamment la conception détaillée de la compétence de communication langagière dans le CECR (2000), et les résultats de nos analyses textuelles, nous permettent de donner une conception de la compétence de lecture-compréhension en langues étrangères qui englobe tous les paramètres éventuellement mis en jeu dans le processus de lecture : compétences linguistiques, compétence cognitivo-textuelle (compétence pragmatique), compétence métacognitivo-textuelle (savoir-apprendre), savoir encyclopédique et socio-culturel et savoir-être. Cette conception en matière de lecture-compréhension valorise particulièrement la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle comme des composantes centrales de la compétence en question. La compétence cognitivo-textuelle est la combinaison des capacités textuelles et des capacités cognitives qui permettent de découvrir la composition et la configuration (structure sémantique) textuelles du texte à lire et de déterminer des stratégies de lecture efficaces en adéquation avec le genre du texte à lire. La compétence métacognitivo-textuelle combine des capacités métacognitives et des capacités méta-textuelles qui permettent d'anticiper la structuration textuelle et l'intention de communication de l'auteur à l'égard du texte à lire, de contrôler et modifier des stratégies de lecture préétablies appropriées au genre du texte à lire en fonction des particularités réelles du texte à lire, et de remédier aux lacunes lexicales et grammaticales à l'aide du savoir encyclopédique et/ou spécifique, à l'aide du contexte progressif du texte, de la cohésion et de la cohérence du texte, c'est-à-dire à l'aide des éléments textuels que l'on a découverts pendant la lecture.

- **L'approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension**

A partir de l'étude de la composition de la compétence de lecture-compréhension et des examens des avantages et des limites de différentes approches de l'enseignement de la lecture que sont l'approche globale, l'enseignement explicite, l'approche écologique et l'approche empirique, nous proposons une approche textuelle qui préconise l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage en vue

de bien mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle. Parallèlement, il faut tenir en compte les autres composantes de la compétence en question comme les compétences linguistiques, le savoir encyclopédique et /ou spécifique et socio-culturel et le savoir-être dans la planification pédagogique. De plus, il est aussi nécessaire de prendre en compte des contextes d'enseignement institutionnels, des particularités socio-culturelles du public enseigné. Enfin, il faudrait également prendre connaissance du « curriculum » d'apprentissage de la lecture-compréhension des apprenants et de leur niveau commun déjà acquis en cette matière par l'intermédiaire des outils d'évaluations empiriques tels que les verbalisations orales et/ou écrites et les carnets de lecture pour assurer le continuum du processus d'apprentissage des apprenants et produire des interventions pédagogiques stratégiques et pertinentes. Il s'agit alors d'une approche flexible qui assure la meilleure harmonie possible entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, d'une part, et assure la centration de l'attention sur les apprenants et sur le processus d'apprentissage des apprenants, d'autre part.

Une telle approche de l'enseignement de la lecture-compréhension est exemplifiée par la démarche pédagogique de l'enseignement de cette matière comprenant 7 étapes (Sensibilisation, Planification personnelle de la lecture, Confrontation des projets de lecture personnels en paires ou en groupes, Mise au point en classe, Lecture selon un projet de lecture modèle, Bilan de la lecture et Exploitations linguistiques), une démarche pédagogique de l'enseignement/apprentissage de la lecture des textes quotidiens ainsi que des textes de spécialité en français vis-à-vis des étudiants des FUF au Vietnam. Les étapes inscrites dans cette planification pédagogique bien élaborée peuvent être un peu modulées selon les situations d'apprentissage et les capacités réelles des apprenants comme le montre notre cours d'expérimentation.

En ce qui concerne la mise en œuvre de cette méthodologie de l'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension, nous constatons qu'il est nécessaire que les enseignants acquièrent une bonne compétence métalinguistique pour bien caractériser les textes à enseigner tant dans tous les aspects de la dimension compositionnelle que dans ceux de la dimension configurationnelle et, en conséquence, pour savoir guider le processus de lecture des apprenants et leur suggérer des stratégies de lecture efficaces vis-à-vis de chaque genre de texte et vis-à-vis de chaque texte à lire. De plus, les enseignants devraient également acquérir une bonne compétence métadidactique pour savoir ajuster les interventions pédagogiques dans la planification pédagogique de manière adéquate en fonction des caractéristiques du processus d'apprentissage et des capacités déjà acquises des apprenants et en privilégiant l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage des apprenants.

- **Limites de la thèse et perspectives pour les recherches ultérieures**

Dans le cadre de la présente Thèse, puisque nous n'avons observé que des textes en économie et gestion, les généralités que nous avons dégagées sur l'argumentation et l'explication dans les textes d'information scientifique excluent sans doute des traits propres aux différents textes d'information scientifique dans d'autres disciplines, surtout dans les disciplines des sciences naturelles et technologiques car l'argumentation et l'explication ont été examinées dans les textes du corpus juste essentiellement dans la perspective de la linguistique textuelle. En outre, nous n'avons pas examiné de textes professionnels qui sont infiniment variés dans la communication professionnelle diversifiée. Donc, nos observations sont très limitées par rapport au vaste champ d'étude constitué de textes de spécialité.

A propos de l'expérimentation de la démarche pédagogique proposée, il est regrettable que nous n'ayons pas pu réaliser un cours d'expérimentation dans une classe de langue des FUF pour des raisons institutionnelles, ce qui est plus ou moins défavorable à la validité de l'expérimentation.

La contrainte temporelle du cadre de la thèse ne nous a pas permis d'élaborer de méthodologie concrète destinée exclusivement à l'enseignement/apprentissage technique des stratégies de lecture de base et des stratégies de lecture appropriées à différents genres de textes avec des exercices d'entraînement détaillés à pratiquer qui associent l'acquisition explicite (consciente) et l'acquisition implicite (inconsciente) chez les apprenants. En fait, l'entraînement technique aux stratégies de lecture élémentaires et spécifiques devrait combiner des activités analytiques des stratégies de lecture et des activités pratiques de répétition et d'automatisme susceptibles de faire convertir des opérations de lecture différentes constituant des stratégies de lecture en des habiletés de lecture. De même, la contrainte temporelle de la thèse ne nous a pas permis d'étudier les aspects textuels en général et l'argumentation et l'explication en particulier dans les textes d'information scientifique en langue vietnamienne afin d'effectuer l'analyse comparative au niveau textuel entre les textes de même genre abordant le même domaine de référence en vietnamien (langue maternelle) et en français (langue étrangère). Les analyses comparatives permettraient d'identifier exactement les avantages et les obstacles de l'interlangue dans l'enseignement/apprentissage du FOS en général et de la lecture-compréhension en FOS en particulier vis-à-vis des apprenants vietnamiens.

Les limites relevées ci-dessus dans la réalisation de la présente Thèse que j'ai découvertes et de nombreuses autres que les lecteurs de la Thèse m'indiqueront sont nécessaires et précieuses.

Je tiens vivement à participer à des recherches collectives dans le domaine de la linguistique textuelle et de l'analyse de discours ainsi que dans la transposition didactique des acquisitions de ces disciplines dans l'enseignement du FLE et du FOS.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.- M., 1992, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan, coll."fac", 223 p.
- ADAM, J.- M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan, 202 p.
- ADAM, J.- M., 2005, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin, 234 p.
- ANSCOMBRE, J.-C., et DUCROT, O., 1983, *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga, 184 p.
- ARISTOTE, 1980, *La Poétique*, trad. de DUPOND-ROC, R. et LALLOT, J., Paris, Le Livre de Poche.
- BAKHTINE, M. M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, trad.fr, Paris, Gallimard (1^{re} éd., 1979), 400 p.
- BAKHTINE, M. M. et VOLOCHINOV, V., N., 1977/1929, *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Minuit, 233p.
- BARLETT, F. C., 1932, *Remembering*, Cambridge, Cambridge University Press.
- BEACCO, J.-C., 1993, « L'explication d'origine encyclopédique : remarques sur un régime discursif », *Les Carnets du Cediscor*, n° 1, pp. 33-54.
- BEACCO, J.-C, 1995, "La méthode circulante, et les méthodologies constituées", *Le Français dans le monde*, n° spécial, janvier 1995, Paris, Hachette, pp.42- 49.
- BEACCO, J.-C., 1996, « Linguistique de discours et enseignements de langues », *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1996: Le discours: enjeux et perspectives, Paris, Hachette, pp. 183- 192.
- BEACCO J.-C, 1999, « L'actualité des sciences astronomiques dans les quotidiens : le gai savoir », in BEACCO, J.-C (éd.), *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 199-226.
- BEACCO J.-C. et MOIRAND S., 1995a, « Autour des discours de transmission des connaissances », *Langage*, n° 117, pp. 32-53.
- BEACCO J.-C. et MOIRAND S. (cor.), 1995b, *Les enjeux des discours spécialisés*, *Les Carnets du Cediscor*, n°3, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 207 p.
- BENVADA, S., 1982, « De la civilisation à l'éthno-communication », *Le Français dans le monde*, n° 170, Paris, Hachette, pp.33-38.
- BENVENISTE, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 251 p.
- BERARD, E., 1991, *L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe*, Paris, Clé international.
- BERCHOUD, M.-J., 2004, «Communication de spécialité, culture(s), mondialisation », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004 : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp.52-61.

- BERRENDONNER, A., 1983, "Connecteurs pragmatiques et anaphores", *Cahiers de linguistique française*, n° 5, Université de Genève.
- BERRENDONNER, A., 1997, "Schématisation et topographie imaginaire du discours", in *Logique, discours et pensée*, Berne, Peter Lang.
- BIALYSTOK, E., 1990, « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage » (traduit de l'anglais par D. Alamargot), in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, pp.50- 58.
- BOYER, H., 1995, « De la compétence éthnosocioculturelle », *Le Français dans le monde*, n° 272, Paris, Hachette.
- BRASSART, D.-G, 1995, « Approche(s) « cognitiviste(s) » ? », in CHISS, J. L, DAVID, J. et REUTER, Y. (éds), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp.101-127.
- BRONCKART, J-P, 1995, « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », in CHISS, J. L, DAVID, J. et REUTER, Y. (éds), *Didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 155-170.
- BRONCKART, J.-P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 345p.
- BRONFENBRENNER, U., 1979, *The ecology of human development*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- CALAQUE, E., 1994, "Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension des textes: l'itinéraire de lecture", *Lidil*, n° 10, pp. 89-102.
- CANALE, M. et SWAIN, M., 1980, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, vol.1, n° 1, pp. 8-24.
- CANVAT, K., 1996, « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux », *Enjeux*, n° 37/38, pp. 5-29.
- CARERLL, P. L., 1990, « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels », in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette. pp.16-26.
- CHARAUDEAU, P., 2000, « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », *Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, pp. 41-54.
- CHARAUDEAU, P., 2002, « Genre de discours », in CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, pp. 277-281.
- CHISS, J.-L., 1987, « Malaise dans la classification », *Langue française*, n° 74, pp. 10-28.

- CHOMSKY, N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- CICUREL, F. et MOIRAND, S., 1990, « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, pp. 147-157.
- CICUREL, F., 1991, *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette, Série F., 157 p.
- COIRIER, P. et GAONAC'H, D., 1996, *Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin, 297 p.
- COLTIER, D., 1986, « Approches du texte explicatif », *Pratiques*, n° 51, Metz, pp. 3-22.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris, Didier, disponible en ligne : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
- COURTES, J., 2003, *La sémiotique du langage*, Paris, Nathan.
- CUSIN-BERCHE, F., 2002, « Spécialité (discours de-/langue de-) », in CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, pp. 538-541.
- DABENE, M., 1994, "Présentation. L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux", *Lidil*, n° 10, Université Stendhal de Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, pp.7-12.
- DELCAMBRE, I., 1998, " De différentes formes d'interaction autour du faire. Analyse d'une intervention didactique sur des stratégies de lecture", *Lidil*, n° 17, Université Stendhal de Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, pp. 119-138.
- DENHIÈRE, G., 1984, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DESCHENES, A. J., 1986, *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- DESCHENES, A. J., 1988, *La compréhension et la production de textes*, Québec, Presses de l'université du Québec, coll. Monographies de psychologie, n° 7, 136 p.
- DUBOIS, J., 1962, *Le vocabulaire politique et social en France de 1668 à 1872*, Thèse de doctorat.
- DUCROT, O., 1973, "Les échelles argumentatives", in *La Preuve et le Dire*, Tours, Mame, pp. 225-285.
- DUCROT, O., 1980, *Les mots du discours*, Paris, Minuit, 241 p.
- DUFFY, G. et ROEHLER, L., 1987, "Teaching reading skills as strategies", *The reading teacher*, vol. 40, n° 4, pp. 414-422.
- EBEL, M., 1981, "L'explication: acte de langage et légitimité du discours", *Revue européenne des sciences sociales*, T. XIX, n° 56, pp. 15-36.

- ECO, U., 1985/1979, *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 315 p.
- FAERCH, C. et KASPER, G., 1983, « Plans et strategies in foreign language communication », in FAERCH, C. et KASPER, G (éds), *Strategies in interlanguage communication*, London et New York, Longman, pp. 20-60.
- FORGES, G., 1987, *Didactique du français langue française. Écrit*, Presses universitaires de Mons.
- FRANKE, W., 1987, "Textsorten in der Kommunikationpraxis", in KALLMEYER, W., *Kommunikationstypologie*, Düsseldorf, Schwann.
- GALIAN, C., 2004, « Disciplines et FOS », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004: Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp.75-80.
- GALISSON, R. et COSTE, D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 612 p.
- GAONAC'H, D., 1990, « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère » in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette, pp.41-49.
- GAONAC'H, D., MCANALLY, D. et PORQUIER, R., 1990, "Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices », Table ronde avec D. Gaonac'h, M. Lambert, C. Perdue, R. Porquier, G. Vigner, in GAONAC'H, D. (cor.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, pp.182-190.
- GENETTE, G. et al., 1986, *Théorie des genres*, Paris, Seuil.
- GIASSON, J., 1990, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 255 p.
- GREIMAS, A. J., 1948, *La mode en 1930*, Thèse de doctorat, Paris, Sorbonne.
- GREIMAS, A.-J., 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Seuil.
- GREIMAS, A.-J., 1976, *Maupassant. La sémiotique du texte: exercices pratiques*, Paris, Seuil.
- GREIMAS, A.-J., 1983, *Du sens II. Essais sémantiques*, Paris, Seuil.
- GRIZE, J.-B., 1971, *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, n° 7, Neuchâtel.
- GRIZE, J.-B., 1978, "Schématisation, représentations et images", *Stratégies discursives*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 45-52.
- GRIZE, J.-B., 1982, *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz, 266p.
- GRIZE, J.-B., 1990, *Logique et langage*, Paris-Gap, Orphrys, 153p.
- GRIZE, J.-B., 1996, *Logique naturelle et communication*, Paris, PUF, 161 p.
- GUILBERT, L., 1965, *La formation du vocabulaire de l'aviation*, Thèse de doctorat.
- HALLIDAY, M.A.K., 1973, « The functional basis of language », in BERSTEIN, B. (éd.): *Class, Codes and Control*, vol.2, London, Routledge et Kegan Paul.

- HALTE, J.- F., 1988, “Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs”, *Pratiques*, n° 58, Metz, pp.3-10.
- HAUGEN, E., 1972, *The ecology of language*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- HENAULT, A., 1993, *Les enjeux de la sémiotique*, Paris, PUF.
- HOLEC H., 1998, “L’apprentissage autodirigé: une autre offre de formation”, *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1998: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, CLE international, pp. 213-256.
- HOLTZER, G., 2004, « Du français fonctionnel au FOS/ Histoire des notions et des pratiques, », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004 : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp.8-24.
- HYMES, D., 1972, “On communicative competence” in PRIDE, J. B. et HOLMES J. (éds), *Sociolinguistic*, Harmondsworth, Penguin.
- HYMES, D., 1982/1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier- CREDIF.
- IRWIN, J., 1986, *Teaching reading comprehension processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- ISENBERG, H., 1978, “Probleme der Texttypologie Variation und Determination von Texttypen”, *Wissenschaftliche der Karl-Marx-Universität Leipzig*, n° 5, Gesellschaftlich und sozialwissenschaftliche Reihe, pp 565-579.
- JACOBI, D., 1984, *Recherches sociolinguistiques et sociodiscursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques*, Thèse pour le doctorat d’Etat, université de Franche-Comté.
- JACOBI, D., 1993, « Lexique et reformulation intradiscursive dans les documents de vulgarisation scientifique », *Vocabulaires technoscientifiques et dictionnaire de langue*, CNRS, Inalf.
- JACOBI, D., 1999, *La communication scientifique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 277p.
- JACOBSON, R., 1963, *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit, 257 p.
- JEANDILLOU, J.-F., 1997, *L’analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- KLEIBER, G., 1994, “ Contexte, interprétation et mémoire: approche standard vs approche cognitive”, *Langue française*, n° 103, Paris, Larousse, pp. 9-22.
- LABOV, W., 1970, “The study of language in its social context”, *Studium Generale*, n° 23, pp. 30-87.
- LANE, P., 2002, “ Schématisation”, in CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (éds), *Dictionnaire d’analyse du discours*, Paris, Seuil, pp. 518-520.
- LANE, P., 2006, “Pour une reconception linguistique du paratexte”, in LANE, P. (éd), *Des discours aux textes: modèles et analyses*, Publications des universités de Rouen et du Havre, pp.183 -205.
- LANE, P., 2007, *Periferia textului*, Institutul European, Iasi (Roumanie).

- LARIVAILLE, P., 1974, “ L’analyse (morpho)logique du récit”, *Poétique*, n° 19, Paris, Seuil, pp. 368-388.
- LEHMANN, D. et MOIRAND, S., 1980, “Une approche communicative de la lecture”, *Le français dans le monde*, n° 153, pp. 72-79.
- LITTLE, D., 1998, “La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d’apprentissage des langues”, *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1998: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, CLE international, pp.156-187.
- LONGACRE, R. E., 1982, “Discourse typology in relation to language typology”, in ALLEN, S. (éd.), *Text Processing. Proceeding of Nobel Symposium*, n° 51, Stockholm, Almqvist et Wiksell.
- MAINGUENEAU, D. et COSSUTTA, F., 1995, « L’analyse des discours constituants », *Langage*, n° 117, pp. 112-125.
- MAINGUENEAU, D., 1996, « L’analyse du discours en France aujourd’hui », *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1996: Le discours: enjeux et perspectives, Paris, Hachette, pp.8-15.
- MAINGUENEAU, D., 1998, *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 211 p.
- MOESCHLER, J., 1985, *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier-Credif, 203 p.
- MOIRAND, S., 1979, *Situation d’écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, 175 p
- MOIRAND, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Série F/Références.
- MOIRAND, S. (éd.), 1992, *Un lieu d’inscription de la didacticité. Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, *Le Carnets du Cediscor*, n° 1, Paris 3.
- MOIRAND, S., 1994, « Décrire les discours de spécialité », in *Lenguas para fines especificos (III)*, Universidad de Alcalá de Henares, Espagne, pp. 79-91.
- MOIRAND, S., 1996, « Présentation », *Le français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1996: Le discours: enjeux et perspectives, Paris, Hachette, pp. 4-6.
- MOIRAND, S., 1999, « L’explication », in BEACCO, J.-C. (éd.), *L’astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 141-167.
- MOIRAND, S., 2004, « De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l’analyse du discours ? », *Actes du colloque Sciences, Média et Société*, 15-17 juin 2004, Lyon, ENS-LSH, pp. 71-99, <http://sciences-medias.ens-lsh.fr/IMG/pdf/Moirand.pdf>.

- MORTUREUX, M.-F. (éd.), 1982, « Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation », *Langue française*, n°53, Paris, Hachette, pp. 48-61.
- MORTUREUX X, M.-F., 1985, « Linguistique et vulgarisation scientifique », *Information sur les sciences sociales*, n° 24 (4), Londres, Sage publications, pp. 825-845.
- MÜLLER, B., 1975, *Das Französische der Gegenwart : Varietäten, Strukturen, Tendenzen*, Heidelberg, Winter.
- NGUYEN, V. D., 2004, « Les filières universitaires de l'AUF au Vietnam. La formation des enseignants de FOS », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 2004 : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Paris, CLE international, pp. 180-185.
- PALLOTTI, G., 2002, "La classe dans une perspective écologique de l'acquisition", *AILE*, n° 16, mis en ligne le : 14 décembre 2005, <http://aile.revues.org/document1395.html>.
- PECHEUX, M., 1969, *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L., 1970, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles (1^{re} éd. 1958, Paris, PUF, 2 vol.).
- PETITJEAN, A., 1989, « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n° 62, Metz, pp. 86-125.
- PETITJEAN, A., 1992, « Contribution sémiotique à la notion de « genre textuel » », *Recherches linguistiques*, n°16.
- PEYTARD, J., JACOBI, D. et PETROFF, A. (éds), 1984, « Français technique et scientifique : reformulation et enseignement », *Langue française*, n°64, Paris, Larousse.
- PLANTIN, C., 2002, "Argumentation" in CHARAUDEAU, P., et MAINGUENEAU, D. (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Éditions du Seuil, pp.66-72.
- PROPP, V., 1928, *Morfologifa skazki*, Leningrad, 1969 (2^e éd.), Nauka, trad. français. 1970, Paris, Le Seuil, coll. "Points", n° 12.
- PUREN, C., 1995, « Méthodologies constituées et de leur mise en question », *Le français dans le monde*, numéro spécial, janvier 1995 : Méthodes et méthodologies, Paris, Hachette, pp.36-41.
- QUEMADA, B., 1978, « Technique et langage », in GILLE, B. (éd.), *Histoire des techniques*, Paris, La Pléiade, Gallimard, pp. 1146-1240.
- RAPHAEL, T., 1985, *Research on reading: But what can I do on Monday*, Occasional paper, n° 89, Institute for research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- RASTIER, F., 1989, *Sens et textualité*, Paris, Hachette.
- REY, A., 1991, « Avant-propos », in KOCOUREK, R., *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Bradstetter Verlag.
- RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, 176 p.

- RICHTERICH, R., 1998, “La compétence stratégique: acquérir des stratégies d’apprentissage et de communication”, *Le Français dans le monde*, numéro spécial, juillet 1998: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Paris, CLE international, pp. 188-212.
- RICŒUR, P., 1983/1985, *Temps et récit*, volumes I, III, Paris, Le Seuil.
- RIEGEL, M. et al., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- ROULET, E. et al., 1985, *L’articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang, 272 p.
- RUDEL, R. B. et SPEAKER, R. B., 1985, “The Interactive Reading Processes : a model”, in SINGER, H. et RUDEL, R. B. (éds), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE, International Reading Association, pp. 751-793.
- RUI, B., 2000, “Exploration de la notion de “stratégie de lecture” en français langues étrangère et maternelle”, *AILE*, n°13: La lecture en langue étrangère, mis en ligne le : 14 décembre 2005, <http://aile.revues.org/document387.html>.
- RUTTEN, F., 1980, “Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de la réception”, *Revue des sciences humaines*, n° 177, P.U. de Lille.
- SALINS, G. D. (de), 1995, « Rôle de l’ethnographie de la communication », *Le français dans le monde*, n° spécial, janvier 1995, Paris, Hachette, pp. 182-192.
- SCHNEUWLY, B., 1987, « Quelle typologie de textes pour l’enseignement ? Une typologie des typologies », in CHISS, J.- L. et al. (éds), *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, pp. 53-63.
- TARDIF, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L’apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions logiques, 474 p.
- TODOROV, T., 1968, *Qu’est-ce que le structuralisme, 2. Poétique*, Paris, Seuil, coll. “Points”, n° 45.
- TODOROV, T., 1981, *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Écrits du Cercle de Bakhtine*, Paris, Seuil, 315 p.
- TOULMIN, S., 1958/1993, *Les usages de l’argumentation*, Paris, PUF.
- TURCOTTE, A. G., 1994, “Compétence et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique”, *Lidil*, n° 10, Université Stendhal de Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, pp. 13-37.
- VAN DIJK, T. A., 1980, *Macrostructure*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum.
- VAN DIJK, T. A., 1981, « Le texte : structures et fonctions. Introduction élémentaire à la science du texte », in KIBEDI VARGA, A. (éd.), *Théorie de la littérature*, Paris, Picard, pp. 63-93.
- VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.

- VAN EK, J. A., 1986, *Objectives for Foreign Language Learning*, vol.1, Scope, Strasbourg, Council of Europe.
- VANDERVEKEN, D., 1992, “La théorie des actes de discours et l’analyse de la conversation”, *Cahiers de linguistique française*, n° 13, Genève, pp.9-61.
- VANDERVEKEN, D., 1997, “La logique illocutoire et l’analyse du discours” in LUZZATI, D., BEACCO, J.- C. et al. (éds), *Le Dialogique*, Berne-Paris, Peter Lang, pp. 59-94.
- VARELA, F., J., 1988, *Connaître les sciences cognitives. Tendances et Perspectives*, Paris, Seuil.
- VIEHWEGER, D., 1990, “Savoir illocutoire et interprétation des textes”, in CHAROLLES M., FISCHER, S., et JAYEZ, J. (éds), *Le discours. Représentations et interprétations*, Presses universitaires de Nancy, pp. 41-51.
- WERLICH, E., 1975, *Typologie der Texte*, Heidelberg, Quelle et Meyer.
- WIDDOWSON, H. G., 1978/1991, *Une approche communicative de l’enseignement des langues*, Paris, Hatier-CREDIF, 191 p.

INDEX

INDEX DES NOTIONS

A

analyse de discours, 6, 7, 59, 61, 72, 119,
anaphore, 47- 53, 80, 81, 84, 86, 90, 94, 95, 106, 110
approche cognitive, 132, 326, 343
approche écologique, 13, 143, 144, 145, 148, 151, 249,
290
approche empirique, 143, 145, 146, 148, 151, 189, 193,
196, 224
approche globale, 10, 11, 139- 143, 147, 151, 184, 188,
189, 191, 196, 198, 242, 251, 283, 285, 286
approche textuelle, 147, 149, 151, 176, 188, 192, 290,
293
approche textuelle socio-cognitive, 290, 293, 299, 300,
316
approches cognitives, 148
approches textuelles, 147, 151
argument, 21, 33, 35, 43, 47, 56, 80, 86, 87, 92, 94, 97,
104, 109, 112, 343
argumentation, 10, 21, 23, 29-38, 44, 47, 57, 66, 75-78,
80, 84, 85, 92, 93, 94, 98, 100, 105, 106, 109, 110,
115-118, 120, 159, 163, 165, 166, 170, 173, 174, 175,
176, 183, 185, 186, 190, 193, 196, 204, 218, 219
auteur, 164,165, 174,175,185,208-211,216,230,236,259,
266, 318
autonomie, 92, 126, 140, 142, 143, 145, 148, 151, 166,
184, 187, 191, 193, 196, 198, 249, 258, 278, 285, 288,
290

B

besoin langagier, 73,143,144

C

CECR, 8, 11, 12, 122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 133,
137, 150, 157, 160, 167, 177, 189
cohérence textuelle, 44, 55, 56, 57, 74, 85, 116, 117, 118,
120, 131, 137, 140, 188, 195, 253, 278, 302
cohésion lexicale, 287, 297
cohésion lexicale compétence de, 343
communication langagière, 11, 12, 16, 58, 63, 64, 65, 75,
76, 121, 122, 124, 125, 126, 137, 150, 289, 318, 319,
343
compétence cognitivo-textuelle, 131, 132, 136, 137, 138,
140, 141, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 285-, 292,
294, 295, 296
compétence de communication langagière, 122, 125, 137,
150, 289
compétence de lecture-compréhension, 10, 11, 12, 113,
116-119, 122, 129, 132-138, 140, 142, 145, 147-151,
190, 195, 200-205, 220, 221, 223, 225, 228, 245, 250,
251, 259, 260, 266, 267, 269, 272, 279, 280, 281, 285-
288, 303

compétence grammaticale, 123, 128, 136
compétence lexicale, 117, 122, 128, 174, 200, 257, 266,
272, 294
compétence métacognitivo-textuelle, 131, 132-135, 136,
137, 138, 140- 142, 145, 146, 148- 150, 151, 285- 290
compétence stratégique, 126, 127, 128, 133, 150, 188,
314
composition textuelle, 23, 53, 110, 120, 121, 297
configuration textuelle, 23, 120, 121, 266
connecteur, 21, 26, 33, 34, 42, 43, 45, 56, 57, 79- 86, 92,
93, 96, 97- 99, 104, 106, 109, 110, 113, 115, 116, 172,
174,175, 185, 186, 214, 234
connecteurs, 287, 297
connexion, 137
connexion textuelle, 78, 106, 115, 117, 120, 253
contexte, 20, 48, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 70, 74, 75,
128, 129, 136, 137, 138, 141, 144
continuité référentielle, 44, 47, 52, 54, 74, 81, 84, 118,
195, 296, 343
contre-argumentation, 33, 47, 109, 110, 343
cotexte, 74

D

dialogisme, 47, 59, 60, 63, 74
dimension énonciative, 64, 73, 74, 184, 195
dimension pragmatique, 21, 74
dimension référentielle, 18, 19, 343
discours, 15-18, 20- 22, 31, 33, 37, 44, 46, 47, 52-57, 59-
76, 123, 124, 127, 128, 131, 132, 136
discours de vulgarisation, 69, 70

E

éléments discursifs, 64
énonciateur, 20, 56, 68
enseignement explicite, 13, 142, 148, 151, 177, 196, 224,
289, 344
explication, 10-12, 15, 23, 31, 37, 38, 39, 41, 73, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 87-, 100, 103, 113, 117, 118, 120, 159,
170-72, 175, 176, 179, 183, 190, 193, 196, 203, 204,
218, 219, 220-222, 238, 239- 241, 244, 250, 262, 263,
264, 266, 273, 274, 275, 278, 280, 282, 288, 294, 295,
296, 309, 318, 321

F

force illocutoire, 21, 55

G

genre de texte, 71, 72

H

habiletés, 296

I

inférence, 31, 32, 216, 236, 296
 intention de communication, 81, 90, 103, 137, 138, 175, 207, 209, 210, 211, 215-218, 228, 230, 235-237, 244, 257, 259-261, 266, 271, 272, 275, 287, 293
 interaction verbale, 11, 30, 38, 58, 59-64, 66, 68, 70, 74, 75, 77, 110, 120, 127, 196, 218, 261, 270
 interdiscursivité, 16
 interphrastique, 131, 137, 215, 216
 isotopie, 49-54

L

le discursif, 15, 61, 64
 le textuel, 15, 61, 64
 lecteur, 49, 62, 63, 86, 90, 92, 93, 94, 97-100, 129-136, 139-142, 145, 210, 237, 261, 266
 lecture active, 140
 lecture linéaire, 116, 132, 133, 223, 287
 lecture sélective, 192, 270, 295
 liage, 22, 23, 45
 linguistique textuelle, 6, 7, 11, 12, 16, 17, 45, 59, 61, 74, 78, 90, 119, 120, 121, 128, 170, 176, 181, 188, 289, 291, 313

M

mémoire discursive, 58, 59, 218
 métadidactique (compétence), 288
 mouvement argumentatif, 30, 47, 97, 174, 185, 275,

N

négation polyphonique, 43, 82, 98, 104, 109, 110, 113, 116
 niveau textuel, 17, 65

O

objectif d'apprentissage, 126, 145, 239,
 objectif d'enseignement, 276, 290
 objet d'apprentissage, 151
 objet de discours, 18, 21, 37, 56
 objets d'apprentissage, 291
 opération de lecture, 146, 148, 289, 296
 orientation argumentative, 21, 22, 30, 34, 35, 40, 44, 45, 46, 56, 74, 77-79, 81, 85, 92, 100, 105, 106, 110, 114, 116-120, 128, 137, 165, 175, 187, 192, 196, 216, 235, 236, 274, 296

P

plan de texte, 137
 planification pédagogique, 140, 148, 248, 290, 315,
 prise en charge énonciative, 19, 20, 21, 45, 78, 107, 116, 118
 processus d'apprentissage, 126, 141, 149, 283, 32
 processus de lecture, 122, 131, 138, 140, 142, 145-148, 159, 166, 184, 190, 193, 195, 247, 249, 251, 265, 291, 294, 303-305, 310, 311
 production langagière, 31, 64, 70, 141, 318
 projet de lecture, 141, 293-295, 305, 306, 309, 312, 313,

R

représentation discursive, 18, 21, 22, 59, 62

S

savoir-apprendre, 123, 124, 126, 128, 131-133, 137, 144, 150,
 savoir-être, 123, 124, 128-137, 144, 148, 150, 289, 290
 savoir-faire, 9, 119, 123, 142, 160, 168, 177
 schématisation, 11, 17, 30, 38, 39, 40, 41, 59-64, 70, 74, 85, 183, 186, 218
 scripteur, 17, 20, 21, 34, 35, 71, 82, 99, 237
 séquence argumentative, 24, 30-36, 41-44, 56, 80, 83, 85, 92, 94, 96, 98, 105, 106, 110, 114, 133, 165, 172
 séquence descriptive, 24, 28, 82-85, 133
 séquence explicative, 24, 38-42, 44, 79, 80, 87-90, 95, 96, 103, 105, 109, 110, 115, 133, 172, 183, 186, 255
 séquence narrative, 24-26
 stratégie de lecture, 138, 140, 142, 216, 236, 290
 stratégie d'apprentissage, 291
 stratégie d'enseignement, 140, 141, 142, 145

T

texte de spécialité, 70, 117, 215, 216, 218, 219, 235, 238, 244, 273, 274, 280
 texte de vulgarisation, 40, 52, 70
 transphrastique, 17

U

unité textuelle, 17, 23, 25, 30

V

verbalisation, 146, 147,

INDEX DES AUTEURS

A

Adam, 15-34, 37, 38, 39, 44-55, 57, 58, 60- 69, 73, 75,
193, 317
Anscombe, 29
Aristote, 24

B

Bakhtine, 32, 59, 64, 65, 66, 67
Barlette, 24
Beacco, 64, 73, 149
Benveniste, 64
Bérard, 129
Berrendonner, 58, 62
Bronckart, 65, 66, 149

C

Calaque, 145
Canale, 123
Canvat, 65
Charaudeau, 64
Chiss, 65
Chomsky, 123
Cicurel, 132, 133, 136, 139, 140, 150, 288, 295
Conseil de l'Europe, 122, 123, 127, 137, 138, 144, 150,
156, 157
Cossutta, 64
Coste, 68
Courtés, 53
Cusin-Berche, 68, 69

D

Dabène, 143, 145
Delcambre, 146, 147
Denhière, 134
Deschênes, 129, 134
Dubois, 72
Ducrot, 29, 31, 32
Duffy, 142

E

Ebel, 37
Eco, 52, 62

F

Faerch, 138
Forges, 50
Franke, 23

G

Galian, 156
Galisson, 68
Gaonac'h, 139
Genette, 65
Giasson, 129, 131, 132, 134, 136, 142, 150, 288, 295
Greimas, 52, 53, 54, 72
Grize, 16, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 74, 317

H

Halliday, 64
Halte, 36
Haugen, 143
Hénault, 53
Holec, 126
Holtzer, 154
Hymes, 123

I

Irwin, 129, 142
Isenberg, 23, 65

J

Jacobi, 69, 70, 71, 73
Jeandillou, 47, 48, 49, 51

K

Kasper, 138
Kintsch, 134
Kleiber, 57, 58

L

Labov, 143
Lane, 49, 59
Larivaille, 25
Lehmann, 139
Little, 124, 126, 127, 129
Longacre, 23

M

Maingueneau, 64, 66, 67
Moeschler, 31, 32
Moirand, 64, 69, 72, 73, 123, 129, 139
Mortureux, 69, 73
Müller, 68

| | | | |
|---|----------|--|----------|
| | N | Roehler, 142 Roulet, 55 Rui, 140 Rutten, 62 | |
| NGUYEN, 153 | | | |
| | O | Schneuwly, 65 Speaker, 134 Swain, 123 | S |
| Olbrechts-Tyteca, 29 | | | |
| | P | Tardif, 134 Todorov, 25, 60 Toulmin, 29, 31 Turcotte, 134, 135, 136, 150 | T |
| Pallotti, 144 Perelman, 29, 30, 31, 75 Petitjean, 65 Pétroff, 73 Plantin, 29, 30, 37, 75 Propp, 24 | | | |
| | Q | Van Dijk, 24, 31, 134 Van Ek, 124 Vanderveken, 55 Varela, 62 Viehweger, 55 | V |
| Quemada, 68, 69 | | | |
| | R | Werlich, 23 Widdowson, 123 | W |
| Raphael, 142 Rastier, 68 Richterich, 126, 138, 144 Ricoeur, 24 Riegel, 46, 47, 49, 50 | | | |

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| ..... | 3 |
| INTRODUCTION | |
| ..... | 7 |
| PREMIERE PARTIE : ARGUMENTATION ET EXPLICATION | |
| DANS LES TEXTES DE SPECIALITE | |
| Chapitre 1: Notions opératoires pour l'analyse textuelle de textes de spécialité | |
| I. Les notions de texte et de discours selon J.-M. Adam | |
| ..... | 14 |
| II. Unité textuelle de base..... | 15 |
| II.2. Dimension énonciative..... | 18 |
| II.3. Dimension pragmatique..... | 19 |
| II.4. Types de liages..... | 20 |
| III. Dimension compositionnelle du texte | |
| ..... | 21 |
| III.1. Unités de composition textuelle : macro-proposition et séquence..... | 22 |
| III.2. Séquence narrative..... | 23 |
| III.3. Séquence descriptive..... | 25 |
| III.4. Séquence argumentative..... | 27 |
| III. 4.1. Définitions de l'argumentation..... | 27 |
| III.4.2. Structure de la séquence argumentative..... | 29 |
| III.4.3. Analyses illustratives de séquences argumentatives..... | 31 |
| III. 5. Séquence explicative..... | 35 |
| III.5.1. Définitions de l'explication..... | 35 |
| III.5.2. Structure de la séquence explicative..... | 36 |
| III.5.3. Analyses illustratives de séquences explicatives..... | 37 |
| III.6. Marqueurs de connexion..... | 43 |
| III.6.1. Présentation générale des marqueurs de connexion..... | 43 |
| III.6.2.1. Organismes textuels..... | 44 |
| III.6.2.2. Connecteurs argumentatifs..... | 45 |
| IV. Dimension sémantique du texte | 46 |
| IV. 1. Continuité référentielle..... | 46 |
| IV.1.1. Coréférence et anaphore..... | 46 |
| IV.1.2. Anaphore..... | 46 |
| IV.1.2.1. Anaphore conceptuelle et anaphore associative..... | 46 |
| IV.1.2.1.1. Anaphore conceptuelle..... | 46 |
| IV.1.2.1.2. Anaphore associative..... | 47 |
| IV.1.2.2. Formes d'anaphores..... | 48 |
| IV.1.2.2.1. Anaphore fidèle et anaphore infidèle..... | 48 |
| IV.1.2.2.2. Anaphores de différentes natures grammaticales..... | 49 |
| IV. 2. Isotopies du texte..... | 51 |
| IV.2.1. Définition de la notion d'isotopie..... | 51 |
| IV.2.2. Exemples d'isotopies dans le texte..... | 52 |
| IV.3. Chaîne d'actes de discours comme cohérence textuelle..... | 53 |

| | |
|--|----|
| V. Eléments discursifs du texte | 56 |
| V.1. Contexte | 56 |
| V.2. Schématisation de l'interaction verbale | 57 |
| V.2.1. Modèle de communication-interaction verbale de J.- B. Grize | 58 |
| V. 2.2. Notion de schématisation selon J.-B. Grize | 59 |
| V.2.2.1. Une schématisation est à la fois opération et résultat | 59 |
| V.2.2.3. Toute schématisation est une coconstruction | 61 |
| V.2.2.4. Une schématisation est une proposition d'images | 62 |
| V.3. Genre | 62 |
| V.3.1. Différentes conceptions de la notion de genre | 62 |
| V.3.2. Notion de genre dans la vision de M.-M. Bakhtine | 64 |
| VI. Textes de spécialité | 67 |
| VI.1. Langue de spécialité, discours de spécialité et textes de spécialité | 67 |
| VI.1.1. Langue de spécialité | 67 |
| VI.1.2. Discours de spécialité | 68 |
| VI.1.3. Texte de spécialité | 68 |
| VI.2. Classification et caractéristiques des textes d'information scientifique | 69 |
| VI.2.1 Classification des textes d'information scientifique | 69 |
| VI.2.2. Caractéristiques des textes d'information scientifique | 69 |
| VI.2.2.1. Textes scientifiques | 69 |
| VI.2.2.2. Textes didactiques | 70 |
| VI.2.2.3. Textes de vulgarisation | 70 |
| VI.3. Principales perspectives d'analyse de discours de spécialité | 70 |
| VI.3.1. Perspective lexicale | 71 |
| VI.3.2. Perspective discursive | 71 |
| Synthèse | |
| Chapitre 2 : Analyse de textes d'économie et de gestion | |
| I. Méthodologie des analyses | |
| textuelles | 76 |
| I.1. Objectifs des analyses textuelles | 76 |
| I.2. Constitution du corpus | 76 |
| I.3. Démarche et pistes d'analyse | 77 |
| II. Analyse textuelle du premier | |
| document | 77 |
| II.1. Présentation du premier document | 77 |
| II.2. Analyse textuelle | 78 |
| II.2.1. Plan de texte | 78 |
| II.2.2. Analyse au niveau séquentiel | 78 |
| II.2.2.1. Analyse de la 1 re partie | 78 |
| II.2.2. 2. Analyse de la 2 e partie | 79 |
| II.2.3. Remarques générales | 79 |
| III. Analyse du deuxième document | 81 |
| III.1. Présentation du deuxième document | 81 |
| III.2. Analyse textuelle | 81 |

| | |
|---|-----|
| III.2.1. Plan de texte | 81 |
| III.2.2. Analyse au niveau séquentiel..... | 81 |
| III.2.3. Remarques générales | 84 |
| IV. Analyse textuelle du troisième document..... | 84 |
| IV.1. Présentation du troisième document..... | 84 |
| IV.2. Analyse textuelle | 85 |
| IV.2.1. L'introduction | 85 |
| IV.2.2. La première sous-partie | 85 |
| IV.2.3. La deuxième sous-partie..... | 94 |
| IV. 3. Remarques générales | 98 |
| V. Analyse textuelle du quatrième document | 100 |
| V.1. Présentation du quatrième document | 100 |
| V.2. Analyse textuelle..... | 100 |
| V.2.1. Plan de texte | 100 |
| V.2.2. Analyse des parties..... | 100 |
| V.2.2.1. L'introduction | 100 |
| V.2.2.2. La première sous-partie du développement | 106 |
| V.3. Remarques générales..... | 113 |

Synthèse

Conclusion de la première partie

DEUXIEME PARTIE:

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA LECTURE-COMPREHENSION

EN FRANÇAIS AUX FUF DE L'UNIVERSITE DE HUE

Chapitre 3: Didactique de la lecture-compréhension en FLE

I. Compétence de lecture-compréhension

| | |
|--|-----|
| ..... | 125 |
| I.1. Compétences de communication langagière selon le Cadre européen commun de référence pour les langues..... | 123 |
| I.1.1. Compétences générales..... | 125 |
| I.1.2. Compétence de communication langagière | 128 |
| I.2. Compétence de lecture-compréhension..... | 130 |
| I.2.1. Conception de la compétence de lecture-compréhension par J. Giasson | 130 |
| I.2.2. Conception de la compétence de lecture-compréhension par F. Cicurel | 132 |
| I.2.3. Conception de la compétence de lecture-compréhension par A. G. Turcotte | 134 |
| I.2.4. Compétence cognitivo-textuelle et compétence métacognitivo-textuelle: les compétences centrales de la compétence de lecture-compréhension | 136 |
| II. Approches didactiques de l'enseignement de la lecture en FLE..... | 139 |
| II.1. Approche globale dans l'enseignement de la lecture en FLE | 139 |
| II.2. Enseignement explicite de la lecture..... | 142 |
| II.3. Approches écologiques et empiriques de l'enseignement de la lecture | 143 |
| II.3.1. Approche écologique dans l'enseignement de la lecture | 143 |
| II.3.2. Approche empirique dans l'enseignement de la lecture..... | 145 |

| | |
|--|-----|
| II.4. Vers une approche textuelle flexible de l'enseignement de la lecture en FLE | 147 |
| Synthèse | |
| Chapitre 4: Observations des méthodologies de l'enseignement de | |
| la lecture-compréhension proposées dans les manuels de français | |
| en usage aux FUF de Hué | |
| I. Présentation des FUF de l'université de Hué | |
| ..... | 152 |
| I.1. Filières de formation en Asie-Pacifique | 152 |
| I.2. Objectifs de l'enseignement du français aux FUF..... | 154 |
| I.3. Dimensions de l'enseignement/apprentissage du français aux FUF de Hué..... | 155 |
| I.3.2. Équipe pédagogique | 155 |
| I.3.3. Contenu d'enseignement du français aux FUF de Hué | 156 |
| I.3.4. Volume d'enseignement du français aux FUF de Hué..... | 157 |
| II. Observations des méthodologies de l'enseignement de la lecture-compréhension | |
| proposées dans les manuels de français en usage aux FUF de Hué | |
| ..... | 158 |
| II.1. Méthodologie des observations des manuels | 158 |
| II.1.1. Objets d'observation | 158 |
| II.1.2. Pistes d'observation | 159 |
| II.2. Observations des manuels de français général (FG) | 159 |
| II.2.1. Studio 100 niveau 1 | 159 |
| II.2.1.1. Observation globale de Studio 100 niveau 1 | 159 |
| II.2.1.1.1. Objectifs de Studio 100 niveau 1 | 160 |
| II.2.1.1.2. Structure de Studio 100 niveau 1 | 160 |
| II.2.1.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale de Studio | |
| 100 niveau 1 | 160 |
| II.2.1.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture du manuel | 160 |
| II.2.1.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture de Studio | |
| 100..... | 162 |
| niveau 1 | 162 |
| II.2.1.2.2.1. Documents de la séquence 4 | 163 |
| II.2.1.2.2.2. Documents de la séquence 8 | 163 |
| II.2.1.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de | |
| l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1 | 166 |
| II.2.2. Studio 100 niveau 2..... | 167 |
| II.2.2.1. Observation globale de Studio 100 niveau 2..... | 167 |
| II.2.2.1.1 Objectifs du manuel | 167 |
| II.2.2.1.2. Structure du manuel | 167 |
| II.2.2.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale du manuel..... | 167 |
| II.2.2.2. Observation détaillée de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans | |
| Studio 100 niveau 2 | 168 |
| II.2.2.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture de Studio 100 niveau 2 | 168 |
| II.2.2.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du Studio | |
| 100..... | 170 |
| niveau 2..... | 170 |
| II.2.2.2.2.1. Documents de la séquence 9 | 170 |

| | |
|--|-----|
| II.2.2.2.2. Documents de la séquence 14 | 173 |
| II.2.2.2.2.3 Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 2..... | 176 |
| II.2.3. Studio + | 177 |
| II.2.3.1. Observation globale de Studio + | 177 |
| II.2.3.1.1. Objectifs généraux de Studio + | 177 |
| II.2.3.1.2. Structure générale de Studio + | 177 |
| II.2.3.1.3. Caractéristiques principales de la méthodologie générale de Studio +..... | 177 |
| II.2.3.2. Observation détaillée de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans | 178 |
| Studio +..... | 178 |
| II.2.3.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture dans Studio + | 178 |
| II.2.3.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio + | 181 |
| II.2.3.2.2.1. Document de la séquence 4/ parcours 1 | 181 |
| II.2.3.2.2.2. Document de la séquence 8/ Parcours 2..... | 184 |
| II.2.3.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans Studio + | 187 |
| II.2.4. Le Nouvel Espaces 2 | 188 |
| II.2.4.1. Observation globale du Nouvel Espaces 2..... | 189 |
| II.2.4.1.1. Objectifs du Nouvel Espaces 2..... | 189 |
| II.2.4.1.2. Structure du Nouvel Espaces 2..... | 189 |
| II.2.4.2. Observation globale de l'enseignement/apprentissage de la lecture dans le Nouvel Espaces 2 | 189 |
| II.2.4.2.1. Contenu de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2 | 189 |
| II.2.4.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le Nouvel Espaces 2 | 190 |
| II.3. Manuels de FOS | 191 |
| II.3.1. Manuel de FOS pour la deuxième année | 191 |
| II.3.1.1.1. Objectifs pédagogiques | 191 |
| II.3.1.1.2. Structure du manuel de FOS de 2 e année | 191 |
| II.3.1.2. Contenu et démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel de FOS de 2 e année..... | 191 |
| II.3.1.2.1. Types de documents à lire | 191 |
| II.3.1.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel | 191 |
| II.3.1.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture du manuel de FOS de 2 e année | 192 |
| II.3.2. Manuel de FOS pour la quatrième année de la FUF de tourisme | 193 |
| II.3.2.1. Présentation générale du manuel de FOS de 4 e année de tourisme | 193 |
| II.3.2.1.1. Objectifs pédagogiques | 193 |
| II.3.2.1.2. Structure du manuel de FOS de 4 e année de tourisme..... | 194 |
| II.3.2.2. Contenu et démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel FOS de 4 e année de tourisme..... | 194 |
| II.3.2.2.1. Types de documents à lire | 194 |
| II.3.2.2.2. Démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS de 4 e année de tourisme | 194 |

| | |
|--|-----|
| II.3.2.2.3. Remarques générales sur la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture dans le manuel de FOS de 4 e année de tourisme | 195 |
|--|-----|

Synthèse

Chapitre 5 : Enquêtes auprès des étudiants et des enseignants de français des FUF de l'université de Hué

| | |
|--|-----|
| I. Méthodologie des réalisations des enquêtes | 199 |
| I.1. Populations des enquêtes | 199 |
| I.1.1. Échantillons des enquêtes auprès des étudiants de FUF..... | 199 |
| I.1.2. Échantillons des enquêtes auprès des enseignants de français | 200 |
| I.2. Objectifs des enquêtes | 200 |
| I.2.1. Objectifs des enquêtes auprès des étudiants de FUF..... | 200 |
| I.3. Modalités des enquêtes | 201 |
| I.4. Constitution des questionnaires..... | 202 |
| I.4.1. Questionnaire destiné aux étudiants de FUF | 202 |
| I.4.2. Questionnaire destiné aux enseignants de FG | 202 |
| I.4.3. Questionnaire destiné aux enseignants de FOS | 203 |
| I.5. Méthodologie des traitements de données..... | 204 |
| II. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des étudiants de FUF | 204 |
| II.1. Enquête auprès des étudiants de FUF en deuxième année..... | 204 |
| II.1.1 Profil des étudiants enquêtés | 204 |
| II.1.2. Auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français | 205 |
| II.1.3. Connaissance de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive)..... | 214 |
| II.1.4. Évaluation par les étudiants de deuxième année de la méthodologie de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans le manuel de FOS en usage | 220 |
| II.2. Enquêtes auprès des étudiants de FUF en fin de cursus universitaire..... | 224 |
| II.2.1. Profil des étudiants enquêtés | 224 |
| II.2.2. Auto-évaluation de la compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité en français | 225 |
| II.2.3. Connaissance de la compétence cognitivo-textuelle (compétence discursive)..... | 234 |
| II.2.4. Évaluation par les étudiants en fin de cursus universitaire de la méthodologie de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français dans les manuels de FOS en usage | 239 |
| II.3. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des étudiants de FUF | 242 |
| III. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de français de FUF..... | 245 |
| III.1. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de français général (FG)..... | 245 |
| III.1.1. Profil des enseignants de FG enquêtés..... | 245 |
| III.1.2. Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG..... | 245 |
| III.1.2.1 Enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 1 | 245 |
| III.1.2.2. Enseignement de la lecture dans Studio 100 niveau 2..... | 247 |

| | |
|---|-----|
| III.1.2.3. Enseignement de la lecture dans Studio + | 249 |
| III.1.3. Conscience des capacités cognitivo-textuelles et de leurs intérêts pédagogiques dans l'enseignement de la lecture-compréhension | 251 |
| III.1.3.1. Genres de textes | 251 |
| III.1.3.2. Approches du sens du texte..... | 252 |
| III.1.3.3. Structuration textuelle..... | 253 |
| III.1.3.4. Cohésion lexicale | 254 |
| III.1.3.6. Intention de communication de l'auteur | 258 |
| III.1.3.7. Contexte du texte | 260 |
| III.1.3.8. Argumentation et explication dans les genres de textes divers..... | 261 |
| III.1.4. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des enseignants de français général | 263 |
| III.1.4.1. Évaluation des méthodologies de l'enseignement de la lecture proposées dans les manuels de FG en usage..... | 263 |
| III.1.4.2. Conscience des capacités cognitivo-textuelles et de leurs intérêts pédagogiques dans l'enseignement de la lecture-compréhension | 264 |
| III.2. Résultats et commentaires des enquêtes auprès des enseignants de FOS..... | 265 |
| III.2.1. Profil des enseignants de FOS | 265 |
| III.2.2. Conceptions de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français | 266 |
| III.2.3. Évaluation de la compétence de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français chez les étudiants des FUF de Hué..... | 269 |
| III.2.4.1. Développement de la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité | 272 |
| III.2.4.2. Évaluation de la méthodologie de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité dans les manuels de FOS | 275 |
| III.2.5. Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des enseignants de FOS | 279 |
| III.2.5.1 Conceptions de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français..... | 279 |
| III.2.5.2. Évaluation de la compétence de la lecture-compréhension en français des étudiants des FUF de Hué..... | 279 |
| III.2.5.3. Enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français..... | 279 |

Synthèse

Conclusion de la deuxième partie

TROISIEME PARTIE :

EXPERIMENTATION DE L'APPLICATION DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE PROPOSEE

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE-COMPREHENSION

| | |
|---|-----|
| I. Objectifs de l'expérimentation..... | 298 |
| II. Public de l'expérimentation | 298 |
| III. Méthodologie de l'expérimentation | 299 |

| | |
|---|-----|
| IV. Réalisation et résultats de l'expérimentation | 300 |
| IV. 1. Enquête initiale | 300 |
| IV.1.1. Contenu de l'enquête | 300 |
| IV.1.2. Résultats de l'enquête initiale | 300 |
| IV.2. Enquête finale | 302 |
| IV.2.1. Contenu de l'enquête finale | 302 |
| IV.2.2. Résultats de l'enquête | 302 |
| IV.2. 2.1. Evaluation générale de la démarche pédagogique appliquée | 302 |
| IV.2.2.2. Evaluation des étapes de la démarche pédagogique appliquée | 303 |
| IV.2.2.3. Evaluation des activités de lecture principales proposées dans la démarche pédagogique appliquée | 309 |
| IV.2.2.4. Evaluation de la conscience chez les étudiants de l'importance de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension | 310 |
| V. Bilan de l'expérimentation..... | 312 |
| CONCLUSION | |
| GENERALE | 318 |
| BIBLIOGRAPHIE | |
| ..... | 321 |
| INDEX | |
| | |
| .... | 331 |
| INDEX DES NOTIONS | |
| INDEX DES AUTEURS CITES | |
| TABLE DES | |
| MATIERES | 3 |
| 39 | |
| ANNEXES | |
| ..... | 347 |

ANNEXES

RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF

2^e année TOURISME

1. Nombre des étudiants enquêtés: **19**

2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| <i>2 ans</i> | <i>3 ans</i> | <i>4 ans</i> | <i>5 ans</i> | <i>7 ans</i> | <i>8 ans</i> | <i>9 ans</i> |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 9 = 47,3% | 1= 5,3% | 2=10,5% | 1=5,3% | 1=5,3% | 3=15,7% | 2=10,5% |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | lus en cours spécifiques en français | lus hors de la classe |
|---|-------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Textes scientifiques | 2=10,5% | 1=5,3% | 5=26,3% |
| Textes didactiques | 6=31,5% | 5=26,3% | 3=15,7% |
| Textes de vulgarisation | 8=42,1% | 4=21% | 3=15,7% |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|---------|
| textes scientifiques | 4=21% |
| textes didactiques | 6=31,5% |
| textes de vulgarisation | 8=42,1% |

Dites pourquoi

Textes scientifiques:

1. Kien thuc sach chuyen nganh sach tieng Viet chua dap ung, em muon sach ly luan bang tieng Phap.

Les documents spécifiques en vietnamien ne satisfont pas aux besoins de mes études, je veux lire des documents théoriques en français.

2. Muon tim hieu khoa hoc bang tieng Phap

Je veux étudier les sciences en français.

3. Giúp có cách nhìn khoa học về tự nhiên và xã hội, muốn tìm hiểu thêm kiến thức mới về khoa học

La lecture de textes scientifiques en français permet d'avoir une vision scientifique sur la nature et la société.

Textes didactiques:

1. Phù hợp với trình độ sinh viên, phục vụ tốt cho khả năng đọc hiểu trong lĩnh vực đang học, biết thêm kiến thức chuyên ngành.

Les textes didactiques conviennent au niveau de français des étudiants, ils sont très utiles au développement de la compétence de lecture-compréhension des documents concernant les domaines étudiés.

2. parce qu'ils sont populaires avec moi

3. Để tiếp thu thêm kiến thức.

La lecture des textes didactiques en français permet d'enrichir la connaissance disciplinaire.

4. Cung cấp nhiều kiến thức mới.

Les textes didactiques en français fournissent une quantité énorme d'informations nouvelles.

Textes de vulgarisation

1. Để nắm vững các kiến thức cơ bản.

Pour consolider les connaissances spécifiques de base.

2. Gần với kiến thức đang học, phù hợp với chuyên ngành du lịch.

Les textes de vulgarisation sont liés étroitement aux disciplines étudiées, concernant le tourisme.

3. Bổ sung thêm vốn từ vựng và kiến thức khoa học và văn học các nước trên thế giới.

Permettent d'élargir le vocabulaire et le savoir spécifiques et de connaître les cultures étrangères.

4. Dễ đọc, dễ tiếp thu.

Faciles à lire et comprendre.

5. Phù hợp với trình độ cơ bản (khi sinh viên mới tập làm quen với tiếng Pháp).

Convenable au niveau élémentaire des étudiants débutants de FOS.

6. Facile à comprendre, convenable au niveau de langue des apprenants.

5. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté .

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 14

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 14,3% | 4 = 28,6% | 5 = 35,7% | 1 = 7,1% |
| syntaxe des phrases | 1 = 7,1% | 8 = 57,1% | 1 = 7,1% | 2 = 14,3% |
| structuration textuelle | 4 = 28,6% | 4 = 28,6% | 3 = 21,4% | 0 |
| cohésion lexicale | 3 = 21,4% | 4 = 28,6% | 3 = 21,4% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 6 = % | 3 = 21,4% | 3 = 21,4% | 0 |
| connaissances spécifiques | 0 | 3 = 21,4% | 6 = 42,8% | 5 = 35,7% |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 21,4% | 6 = % | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 2 = 14,3% | 5 = 35,7% | 3 = 21,4% | 1 = 7,1% |
| informations principales | 4 = 28,6% | 7 = 50% | 1 = 7,1% | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| lexique spécifique | 29 | 2,1 | 2 |
| syntaxe des phrases | 28 | 2,0 | 3 |
| structuration textuelle | 24 | 1,7 | 5 |
| cohésion lexicale | 20 | 1,4 | 8 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 21 | 1,5 | 5 |
| connaissances spécifiques | 44 | 3,1 | 1 |
| connaissances encyclopédiques | 15 | 1,1 | 9 |
| l'intention de communication | 25 | 1,8 | 4 |
| informations principales | 21 | 1,5 | 5 |
| Note moyenne globale | | 1,8 | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question : 17

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|--------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| lexique spécifique | 0 | 5 = 29,4% | 7 = 41,2% | 4 = 23,5% |
| syntaxe des phrases | 3 = 17,6% | 10 = 58,8% | 1 = 5,9% | 0 |
| structuration textuelle | 3 = 17,6% | 3 = 17,6% | 3 = 17,6% | 1 = 5,9% |
| cohésion lexicale | 2 = 11,7% | 8 = 47% | 3 = 17,6% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 6 = % | 3 = 17,6% | 1 = 5,9% | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 1 = 5,9% | 0 | 7 = 41,2% | 5 = 29,4% |
| connaissances encyclopédiques | 4 = 23,5% | 6 = 35,3% | 2 = 11,7% | 0 |
| de l'intention de communication | 5 = 29,4% | 5 = 29,4% | 2 = 11,7% | 0 |
| informations principales | 4 = 23,5% | 5 = 29,4% | 1 = 5,9% | 1 = 5,9% |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| lexique spécifique | 47 | 2,7 | 1 |
| syntaxe des phrases | 26 | 1,5 | 4 |
| structuration textuelle | 22 | 1,3 | 5 |
| cohésion lexicale | 27 | 1,6 | 3 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 15 | 0,9 | 9 |
| connaissances spécifiques | 42 | 2,5 | 2 |
| connaissances encyclopédiques | 22 | 1,3 | 5 |
| l'intention de communication | 21 | 1,2 | 7 |
| informations principales | 21 | 1,2 | 7 |
| Note moyenne globale | | 1,6 | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté,3= une grande difficulté,4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 15

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|---------------------|------------------|------------------|------------------|----------------|
| lexique spécifique | 2 = 13,3% | 6 = 40% | 2 = 13,3% | 3 = 20% |
| syntaxe des phrases | 2 = 13,3% | 4 = 26,6% | 6 = 40% | 0 |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| structuration textuelle | 4 = 26,6% | 5 = 33,3% | 1 = 6,6% | 1 = 6,6% |
| cohésion lexicale | 3 = 20% | 6 = 40% | 2 = 13,3% | 1 = 6,6% |
| fonctions textuelles des connecteurs | 6 = 40% | 4 = 26,6% | 0 | 0 |
| connaissances spécifiques | 1 = 6,6% | 3 = 20% | 5 = 33,3% | 4 = 26,6% |
| connaissances encyclopédiques | 2 = 13,3% | 6 = 40% | 1 = 6,6% | 0 |
| de l'intention de communication | 3 = 20% | 4 = 26,6% | 2 = 13,3% | 1 = 6,6% |
| informations principales | 5 = 33,3% | 5 = 33,3% | 2 = 13,3% | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| lexique spécifique | 32 | 2,1 | 2 |
| syntaxe des phrases | 28 | 1,8 | 3 |
| structuration textuelle | 21 | 1,4 | 5 |
| cohésion lexicale | 25 | 1,6 | 4 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 14 | 0,9 | 9 |
| connaissances spécifiques | 38 | 2,5 | 1 |
| connaissances encyclopédiques | 17 | 1,1 | 8 |
| l'intention de communication | 21 | 1,4 | 5 |
| informations principales | 21 | 1,4 | 5 |
| Note moyenne globale | | 1,6 | |

8. Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| Oui | Non |
|------------|----------|
| 17 = 89,4% | 1 = 5,3% |

Pourquoi Oui?

1. Van ban pho cap kien thuc khoa hoc la nen tang chung cho cac kien thuc chuyen nganh.
Les textes de vulgarisation en français servent de base pour apprendre les connaissances spécifiques.
2. Để them kien thuc, hieu ro hon cac van ban chuyen nganh.
Pour enrichir le savoir général, mieux comprendre les textes de spécialité.
3. Biet them thuat ngu chuyen nganh, cau truc ngu phap moi, bo sung kien thuc chuyen nganh.

- Pour connaître bien des termes spécifiques et de nouvelles constructions grammaticales et d'élargir le savoir spécifique.
4. Giup lam quen voi van ban chuyen nganh bang tieng Phap
Permettre de se familiariser avec les textes de spécialité en français.
 5. Lam giao kien thuc khoa hoc va tu vung.
Pour enrichir le savoir scientifique et le lexique.
 6. Muon hoan thien kha nang Doc van ban tieng Phap thi phai doc bang tieng Phap.
Pour améliorer la compétence de lecture de textes de spécialité en français, il faut lire en français.
 7. Nang cao tieng Phap va kien thuc khoa hoc cua minh.
Pour élever le niveau de français et le savoir spécifique.
 8. Lam quen voi van ban chuyen nganh.
Pour se familiariser avec les textes de spécialité en français.
 9. Them von tu va kien thuc KH va pho thong.
Pour élargir le répertoire lexical et les savoirs scientifique et encyclopédique.
 10. Vi co the hoc them tu chuyen nganh, mo rong von hieu biet.
Parce qu'on peut apprendre les termes spécifiques et élargir le savoir général.
 11. Giup hoc thuat ngu chuyen nganh, cau truc van ban để co the de tiep xuc voi van ban chuyen nganh, améliorer le français, acquérir les connaissances.
Permettre d'apprendre les termes spécifiques, les structures textuelles pour accéder aux textes de spécialité en français, améliorer le français, acquérir les connaissances.

Pourquoi Non?

1. Chỉ muốn đọc những kiến thức phục vụ cho nghề nghiệp sau này. Kiến thức phổ thông có thể tham khảo bằng tiếng Việt hoặc phương tiện truyền thông khác.

Je ne veux lire que des documents qui fournissent des connaissances vraiment utiles au futur métier. Le savoir général peut s'acquérir en vietnamien et par d'autres médias.

9. **Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les**

items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|------------|------------|-----------|
| pronominalisation | 10 = 52,6% | 4 = 21% | 1 = 5,3% |
| substitution lexicale | 7 = 36,8% | 8 = 42,1% | 2 = 10,5% |
| reprise lexicale | 5 = 26,3% | 7 = 36,8% | 3 = 15,7% |
| usage des articles définis | 5 = 26,3% | 11 = 57,9% | 1 = 5,3% |
| Nominalisation | 5 = 26,3% | 9 = 47,3% | 2 = 10,5% |

10. Parmi les connecteurs (articulateurs) déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

1. lorsque, par ailleurs, ainsi que
2. pendant, dans, donc
3. par ailleurs, malgré, cependant, donc, alors
4. dont, laquelle, cependant
5. cependant, et pourtant, bien que, malgré
6. cependant
7. d'abord, cependant

11. A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | /19 | % |
|--|-----|------|
| identifier le thème du paragraphe | 6 | 31,5 |
| relever les informations principales | 12 | 63,1 |
| saisir toutes les informations importantes | 7 | 36,8 |

Autres idées

1. Ngoài ra cần nắm được mối liên hệ giữa các câu trong đoạn văn để nhận ra ý của tác giả.
En outre, il faut tenir compte des liens entre les phrases du paragraphe pour reconnaître l'intention de l'auteur.
2. Thái độ của tác giả đối với hiện tượng, sự việc đề cập tích cực hay tiêu cực.

Déterminer le point de vue de l'auteur vis-à-vis d'un fait abordé, identifier son opinion positive ou négative.

3. Hieu duoc boi canh lich su va hoan canh ra doi cua van ban.

Déterminer la formation socio-discursive du texte

4. Hieu hoan canh ra doi cua van ban.

Déterminer la situation communicative du texte

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | /19 | % |
|---------------------------------|-----|------|
| l'auteur | 3 | 15,7 |
| le destinataire | 6 | 31,5 |
| paramètres spatio-temporels | 10 | 52,6 |
| intention de communication | 11 | 57,9 |
| déroulement énonciatif du texte | 3 | 15,7 |

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|----------|-----------|------------|
| textes scientifiques | 1 = 5,3% | 2 = 10,5% | 11 = 57,9% |
| textes didactique | 1 = 5,3% | 2 = 10,5% | 11 = 57,9% |
| textes de vulgarisation | 1 = 5,3% | 0 | 10 = 52,65 |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est-ce que vous devriez faire en priorité?

Veillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

| | /19 | % |
|--|-----|------|
| apprendre les raisonnements logiques | 13 | 68,4 |
| apprendre les types d'argumentations | 6 | 31,5 |
| acquérir des capacités discursives | 9 | 47,3 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 18 | 94,7 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 7 | 36,8 |
| savoir les figures de rhétorique | 2 | 10,5 |

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| | | |
|-------|------------|-----------|
| Aucun | Un peu | Beaucoup |
| 0 | 17 = 89,4% | 2 = 10,6% |

Si oui, lesquels sont efficaces pour vous?

1. Điền từ , nối câu (un peu)

Exercices à trou, relier les phrases par les connecteurs.

2. Tóm tắt văn bản, trả lời câu hỏi, viết lại văn bản theo cách riêng của mình.

Résumé, questionnaire, réécriture du texte à sa propre manière

3. Tóm tắt văn bản, trả lời câu hỏi, viết lại văn bản theo cách riêng của mình, sắp xếp lại văn bản theo trật tự.

Résumé, questionnaire, réécriture du texte à sa propre manière, remettre le texte dans l'ordre

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| | | | |
|---------------------|------------------------|-----------------|----------------------|
| <i>Pas efficace</i> | <i>Un peu efficace</i> | <i>Efficace</i> | <i>Tres efficace</i> |
| 0 | 2 = 10,6% | 17 = 89,4% | 0 |

Pourquoi *Un peu efficace*?

1. Học một chiều, giao viên dạy, giảng viên, sinh viên ghi chép.

Enseignement magistral, l'enseignant traduit le texte et les apprenants prennent des notes

Pourquoi *Efficace* ?

1. Cung cấp một vốn từ vựng phong phú cho bạn thân

Fournir un large vocabulaire.

2. Mở rộng thêm kiến thức chuyên ngành

Élargir le savoir spécifique

3. Tiếp thu được nhiều kiến thức mới, ít khó khăn hơn khi đọc.

Acquérir beaucoup de nouvelles connaissances, lire moins difficilement.

4. Phan doc hieu ngan gon, tuy nhien tu kha nhieu gay kho khan cho viec doc hieu.
La partie de compréhension écrite est concise, cependant les mots nouveaux sont assez nombreux, cela cause des difficultés à la lecture-compréhension.
5. Giup bo sung von tu.
Enrichir le vocabulaire
6. Giup tiep can nhieu hon voi thuat ngu chuyen nganh.
Permettre de connaître beaucoup de termes spécifiques.
7. Tiep can tuong doi cac thuat ngu va kien thuc can thiet.
Permettre de connaître un assez grand nombre de termes spécifiques et d'acquérir des connaissances nécessaires.
8. Giup bo sung thuat ngu chuyen nganh va kien thuc co ban ve khoa hoc, van hoc va xa hoi.
Enrichir le vocabulaire spécifique et les connaissances scientifiques et socio-culturelles.

17. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Activités de lecture

Pourquoi

1. Doc xong viết lại theo lối của mình
-Có thể vận dụng tu trong nhiều hoàn cảnh khác nhau.
Lecture et reformuler le texte à sa propre manière
Pour réutiliser les mots déjà appris dans différentes situations
2. Tập phân tích văn bản (rất ít được áp dụng)
-Giúp quen văn phong, lối tư duy lập luận
Apprendre à faire des analyses textuelles (peu pratiqué)
Pour se familiariser avec le style et la pensée argumentatifs
3. Đọc một đoạn văn, sắp xếp lại văn bản theo đúng trật tự
-Giúp có kỹ năng lập một văn bản chuyên ngành bằng tiếng Pháp
Lire un texte et remettre le texte dans
Pour acquérir des capacités de construire

l'ordre un texte de spécialité en français

5. Dịch văn bản

Traduire le texte à lire

6. Đọc lấy ý chính của đoạn văn - Với điều kiện còn thiếu kỹ năng đọc hiểu, thì cách này là tốt nhất

Lire et retenir l'idée principale d'un texte Notre compétence de lecture compréhension est encore limitée, cette activité de lecture est la meilleure.

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|-------------------|------------------|
| 14 = 73,6% | 3 = 15,7% |

Si oui, quelles en sont les différences?

- Đi sau hon ve cac mat ngu phap, tu vung ve lanh vuc khoa hoc.
La lecture-compréhension des textes de spécialité demande d'approfondir la grammaire et de posséder un large vocabulaire scientifique
- Kho hon, khong the hieu theo cam tinh, suy luan sai mot diem co the gây nhiều ca doan van , bai van.
La lecture-compréhension des textes de spécialité est plus difficile, on ne peut les comprendre intuitivement, une fausse interprétation entraîne une fausse compréhension d'un paragraphe ou de la totalité du texte.
- Phải hieu theo nghĩa chuyen biet cua thuat ngu chuyen nganh.
Il faut connaître la signification spécifique des termes spécifiques.
- Nhieu thuat ngu chuyen nganh it xuất hiện trong văn bản thông thường.
Beaucoup de termes spécifiques ne sont pas fréquents dans les textes quotidiens.
- Văn bản chuyên ngành có nhiều thuật ngữ.
Les textes de spécialité contiennent beaucoup de termes spécifiques.
- Tu vung chuyen nganh kho hon, nhieu cau truc la trong văn bản chuyên ngành.

- Les termes spécifiques sont plus difficiles, beaucoup de structures grammaticales apparaissent dans les textes de spécialité en français.
7. Thuat ngu chuyen nganh, cau truc van ban kho.
Les termes spécifiques et les structures textuelles des textes de spécialité sont difficiles.
 8. Thuat ngu chuyen nganh mang y nghĩa, sac thai khac voi tu pho thong.
Les termes spécifiques prennent des significations et des nuances différentes par rapport aux termes courants.
 9. Tu vung chuyen nganh kho hon, cau truc la trong van ban chuyen nganh.
Les termes spécifiques sont plus difficiles, il y a des structures grammaticales inconnues dans les textes de spécialité.
 10. Il y a beaucoup de mots spécifiques, connaissances spécifiques.
 11. Idem 11
 12. Plus difficile avec le vocabulaire spécialisé.

RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF

4^e année TOURISME

1. Nombre d'étudiants enquêtés : 14

2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| | |
|--------------|---------------|
| <i>4 ans</i> | <i>11 ans</i> |
| 2 = 14,3% | 12 = 85,7% |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | lus en cours spécifiques en français | lus hors de la classe |
|---|-------------------------|--------------------------------------|-----------------------|
| Textes scientifiques | 12 = 85,7% | 12 = 85,7% | 9 = 64,3% |
| Textes didactiques | 8 = 57,1% | 14 = 100% | 7 = 50% |
| Textes de vulgarisation | 9 = 64,3% | 10 = 71,4% | 12 = 85,7% |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|-----------|
| textes scientifiques | 6 = 42,8% |
| textes didactiques | 2 = 14,3% |
| textes de vulgarisation | 9 = 64,3% |

Dites pourquoi

Textes didactiques:

1. Beaucoup d'informations

Textes de vulgarisation

1. Beaucoup d'informations intéressantes.

2. Dễ đọc, ngôn ngữ đại chúng, thông tin cập nhật, ý kiến nhận xét sâu sắc.

Faciles à lire, langue courante, informations mises à jour, idées affinées.

3. Beaucoup d'informations utiles et nécessaires pour la connaissance générale

5. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté .

- Nombre d'étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 14

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|------------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 0 | 7 = 50% | 7 = 50% | 0 |
| syntaxe des phrases | 2 = 14,3% | 10 = 71,4% | 2 = 14,3% | 0 |
| structuration textuelle | 3 = 21,4% | 9 = 64,3% | 0 | 0 |
| cohésion lexicale | 5 = 35,7% | 4 = 28,6% | 2 = 14,3% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 5 = 35,7% | 3 = 21,4% | 2 = 14,3% | 0 |
| connaissances spécifiques | 2 = 14,3% | 6 = 42,8% | 2 = 14,3% | 2 = 14,3% |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 21,4% | 7 = 50% | 0 | 1 = 7,1% |
| de l'intention de communication | 6 = 42,8% | 6 = 42,8% | 1 = 7,1% | 0 |
| informations principales | 5 = 35,7% | 7 = 50% | 0 | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 35 | 2,5 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 28 | 2,0 | 2 |
| Structuration textuelle | 21 | 1,5 | 4 |
| Cohésion lexicale | 19 | 1,4 | 7 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 17 | 1,2 | 9 |
| Connaissances spécifiques | 28 | 2,0 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 21 | 1,5 | 4 |
| Intention de communication | 21 | 1,5 | 4 |
| Informations principales | 19 | 1,4 | 7 |
| <i>Note moyenne globale</i> | 1,7 | | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les

numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre d'étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 14

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| lexique spécifique | 0 | 9 = 64,3% | 5 = 35,7% | 0 |
| syntaxe des phrases | 3 = 21,4% | 7 = 35,7% | 0 | 0 |
| structuration textuelle | 3 = 21,4% | 8 = 57,1% | 2 = 14,3% | 0 |
| cohésion lexicale | 6 = 42,8% | 8 = 57,1% | 0 | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 6 = 42,8% | 7 = 35,7% | 0 | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 3 = 21,4% | 7 = 35,7% | 4 = 28,6% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 21,4% | 8 = 57,1% | 1 = 7,1% | 1 = 7,1% |
| de l'intention de communication | 4 = 28,6% | 6 = 42,8% | 4 = 28,6% | 0 |
| informations principales | 7 = 35,7% | 5 = 35,7% | 1 = 7,1% | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 33 | 2,4 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 17 | 1,2 | 9 |
| Structuration textuelle | 25 | 1,8 | 5 |
| Cohésion lexicale | 22 | 1,6 | 6 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 20 | 1,4 | 7 |
| Connaissances spécifiques | 29 | 2,1 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 26 | 1,9 | 4 |
| Intention de communication | 28 | 2,0 | 3 |
| Informations principales | 20 | 1,4 | 7 |
| <i>Note moyenne globale</i> | 1,8 | | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté,3= une grande difficulté,4= une très grande difficulté.

- Nombre d'étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 14

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> |
|--------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|
| lexique spécifique | 0 | 7 = 50% | 7 = 50% | 0 |
| syntaxe des phrases | 0 | 13 = 92,8% | 1 = 7,1% | 0 |
| structuration textuelle | 3 = 21,4% | 8 = 57,1% | 3 = 21,4% | 0 |
| cohésion lexicale | 5 = 35,7% | 8 = 57,1% | 1 = 7,1% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 5 = 35,7% | 7 = 50% | 2 = 14,3% | 0 |
| connaissances spécifiques | 4 = 28,6% | 9 = 64,3% | 1 = 7,1% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 4 = 28,6% | 7 = 50% | 1 = 7,1% | 3 = 21,4% |
| de l'intention de communication | 6 = 42,8% | 4 = 28,6% | 1 = 7,1% | 0 |
| informations principales | 2 = 14,3% | 8 = 57,1% | 3 = 21,4% | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Lexique spécifique | 35 | 2,5 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 29 | 2,1 | 2 |
| Structuration textuelle | 28 | 2,0 | 4 |
| Cohésion lexicale | 24 | 1,7 | 8 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 25 | 1,8 | 6 |
| Connaissances spécifiques | 25 | 1,8 | 6 |
| Connaissances encyclopédiques | 21 | 1,5 | 9 |
| Intention de communication | 29 | 2,1 | 2 |
| Informations principales | 27 | 1,9 | 5 |
| <i>Note moyenne globale</i> | 1,9 | | |

8. Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| Oui | Non |
|------------------|------------|
| 14 = 100% | 0 |

Pourquoi Oui?

1. Làm quen với các dạng văn bản khoa học.

Pour se familiariser avec les genres de textes de spécialité.

2. Pour avoir plus d'informations, plus d'expériences pour analyser et apprendre le français

9. Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|-----------|------------|-----------|
| pronominalisation | 0 | 11 = 78,6% | 1 = 7,1% |
| substitution lexicale | 0 | 9 = 64,3% | 3 = 21,4% |
| reprise lexicale | 3 = 21,4% | 4 = 28,6% | 5 = 35,7% |
| usage des articles définis | 0 | 8 = 57,1% | 4 = 28,6% |
| Nominalisation | 3 = 21,4% | 5 = 35,7% | 4 = 28,6% |

10. Parmi les connecteurs (articulateurs) déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

(Aucun)

11. A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | /14 | % |
|--|-----|------|
| identifier le thème du paragraphe | 4 | 28,6 |
| relever les informations principales | 8 | 57,1 |
| saisir toutes les informations importantes | 5 | 35,7 |

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | /14 | % |
|-----------------------------|-----|------|
| l'auteur | 0 | |
| le destinataire | 2 | 14,3 |
| paramètres spatio-temporels | 2 | 14,3 |
| intention de communication | 8 | 57,1 |

| | | |
|---------------------------------|---|------|
| déroulement énonciatif du texte | 2 | 14,3 |
|---------------------------------|---|------|

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|-----------|-----------|------------|
| textes scientifiques | 1 = 7,1% | 4 = 28,6% | 9 = 64,3% |
| textes scientifiques | 3 = 21,4% | 2 = 14,3% | 9 = 64,3% |
| textes de vulgarisation | 1 = 7,1% | 2 = 14,3% | 11 = 78,6% |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est-ce que vous devriez faire en priorité?

Veillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

| | /14 | % |
|--|-----|------|
| apprendre les raisonnements logiques | 12 | 85,7 |
| apprendre les types d'argumentations | 11 | 78,6 |
| acquérir des capacités discursives | 9 | 64,3 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 5 | 35,7 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 2 | 14,3 |
| savoir les figures de rhétorique | 0 | |

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| Aucun | Un peu | Beaucoup |
|-------|-----------|-----------|
| 0 | 5 = 35,7% | 9 = 64,3% |

Si oui, lesquels sont efficaces pour vous?

1. Sắp xếp các câu bị xáo trộn thành bài văn hoặc đoạn hội thoại hoàn chỉnh.

Relier les phrases données en un texte ou un dialogue.

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| <i>Pas efficace</i> | <i>Un peu efficace</i> | <i>Efficace</i> | <i>Tres efficace</i> |
|---------------------|------------------------|-----------------|----------------------|
| 0 | 5 = 35,7% | 9 = 64,3% | 0 |

Pourquoi *Un peu efficace*?

1. Chưa chuyên sâu.
Peu approfondie.

17. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Activités de lecture

Pourquoi

1. - Questions-réponses
- Vocabulaire
2. Idem 1+ Structure des phrases

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 9 = 64,3% | 4 = 28,6% |

Si oui, quelles en sont les différences?

1. Vocabulaire, style d'expression, raisonnements logiques.
2. Phải có kiến thức chuyên ngành.
Il faut avoir un savoir spécifique.
3. Idem 2
4. Từ vựng chuyên ngành.
Lexique spécifique.

RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF
2^e année Médecine

1. Nombre des étudiants enquêtés: **17**

2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| 2 | 4 | 5 | 7 | 8 |
|------------|----------|----------|----------|-----------|
| 12 = 70,6% | 1 = 5,9% | 1 = 5,9% | 1 = 5,9% | 2 = 11,7% |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | lus en cours en français | lus hors de la classe |
|--|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Textes scientifiques | 0 | 5 = 29,4% | 2 = 11,7% |
| Textes didactiques | 2 = 11,7% | 15 = 88,2% | 4 = 23,5% |
| Textes de vulgarisation | 3 = 17,6% | 0 | 7 = 41,2% |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|-----------|
| textes scientifiques | 6 = 35,3% |
| textes didactiques | 7 = 41,2% |
| textes de vulgarisation | 5 = 29,4% |

Dites pourquoi

Textes scientifiques:

1. Nang cao trinh do hieu biet, dac biet von ngoai ngu.
Pour élever le savoir, spécialement le niveau de langue française.
2. Textes scientifiques intéressants
3. J'aime bien lire les textes scientifiques pour améliorer mon français

4. La lecture de textes scientifiques permet d'élever le niveau de connaissance de médecine et de bien apprendre le français.

Textes didactiques:

1. Les textes didactiques sont intéressants.
2. Mo rong kien thuc chuyen nganh cho ban than.
Pour élargir le savoir spécifique.
3. Loai van ban nay de doc va sat chuong trinh hoc.
Ce genre de texte est accessible et bien lié au programme d'études
4. De doc, de hieu, phu hop trinh do sinh vien.
Faciles à lire et comprendre, convenables au niveau des étudiants

Textes de vulgarisation:

1. Les textes de vulgarisation ne sont pas trop difficiles, donnent des connaissances nécessaires, intéressants.
2. It tu chuyen mon, de hieu.
Peu de termes spécifiques, accessibles.

5. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1, 2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 16

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 3 = 18,7% | 4 = 25% | 4 = 25% | 4 = 25% |
| syntaxe des phrases | 9 = 56,2% | 4 = 25% | 0 | 0 |
| structuration textuelle | 7 = 43,7% | 3 = 18,7% | 3 = 18,7% | 0 |
| cohésion lexicale | 5 = 31,2 % | 1 = 6,2% | 3 = 18,7% | 1 = 6,2% |
| fonctions textuelles des connecteurs | 2 = 12,5% | 4 = 25% | 3 = 18,7% | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 4 = 25% | 3 = 18,7% | 3 = 18,7% | 3 = 18,7% |
| connaissances encyclopédiques | 4 = 25% | 6 = 37,5% | 1 = 6,2% | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 6,2% | 8 = 50% | 0 | 2 = 12,5% |
| informations principales | 6 = 37,5% | 5 = 31,2 % | 2 = 12,5% | 1 = 6,2% |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 39 | 2,4 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 17 | 1,1 | 8 |
| Structuration textuelle | 22 | 1,4 | 5 |
| Cohésion lexicale | 16 | 1,0 | 9 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 19 | 1,2 | 6 |
| Connaissances spécifiques | 31 | 1,9 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 19 | 1,2 | 6 |
| Intention de communication | 25 | 1,6 | 4 |
| Informations principales | 26 | 1,6 | 3 |
| Note moyenne globale | | 1,5 | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 15

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 4 = 26,6% | 1 = 6,6% | 5 = 33,3% | 5 = 33,3% |
| syntaxe des phrases | 6 = 40% | 4 = 26,6% | 2 = 13,3% | 0 |
| structuration textuelle | 5 = 33,3% | 4 = 26,6% | 1 = 6,6% | 0 |
| cohésion lexicale | 5 = 33,3% | 1 = 6,6% | 3 = 20% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 4 = 26,6% | 3 = 20% | 2 = 13,3% | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 5 = 33,3% | 2 = 13,3% | 3 = 20% | 3 = 20% |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 20% | 7 = 46,6% | 0 | 2 = 13,3% |
| de l'intention de communication | 2 = 13,3% | 6 = 40% | 1 = 6,6% | 2 = 13,3% |
| informations principales | 3 = 20% | 6 = 40% | 1 = 6,6% | 3 = 20% |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 41 | 2,7 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 20 | 1,3 | 6 |
| Structuration textuelle | 16 | 1,1 | 7 |
| Cohésion lexicale | 16 | 1,1 | 7 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 16 | 1,1 | 7 |
| Connaissances spécifiques | 30 | 2 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 25 | 1,7 | 4 |

| | | | |
|-----------------------------|------------|------------|----------|
| Intention de communication | 25 | 1,7 | 4 |
| Informations principales | 30 | 2 | 2 |
| Note moyenne globale | 1,6 | | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? *Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté,3= une grande difficulté,4= une très grande difficulté.*

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: **13**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 4 = 30,7% | 2 = 15,4% | 4 = 30,7% | 3 = 23,1% |
| syntaxe des phrases | 6 = 46,1% | 2 = 15,4% | 2 = 15,4% | 0 |
| structuration textuelle | 5 = 38,4% | 3 = 23,1% | 0 | 0 |
| cohésion lexicale | 6 = 46,1% | 1 = 7,7% | 1 = 7,7% | 1 = 7,7% |
| fonctions textuelles des connecteurs | 3 = 23,1% | 4 = 30,7% | 1 = 7,7% | 1 = 7,7% |
| manque de connaissances spécifiques | 2 = 15,4% | 3 = 23,1% | 2 = 15,4% | 3 = 23,1% |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 23,1% | 4 = 30,7% | 0 | 2 = 15,4% |
| de l'intention de communication | 2 = 15,4% | 4 = 30,7% | 1 = 7,7% | 2 = 15,4% |
| informations principales | 3 = 23,1% | 6 = 46,1% | 1 = 7,7% | 1 = 7,7% |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Lexique spécifique | 29 | 2,2 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 16 | 1,2 | 7 |
| Structuration textuelle | 11 | 0,8 | 9 |
| Cohésion lexicale | 15 | 1,2 | 8 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 18 | 1,4 | 6 |
| Connaissances spécifiques | 26 | 2 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 19 | 1,5 | 5 |
| Intention de communication | 21 | 1,6 | 4 |
| Informations principales | 22 | 1,7 | 3 |
| Note moyenne globale | 1,5 | | |

8. Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| Oui | Non |
|------------|------------|
| 17 = 100% | 0 = 0% |

Pourquoi Oui?

1. Les textes de vulgarisations sont intéressants, expliquent les choses et les phénomènes dans la vie quotidienne.
2. On peut comprendre plus vite les textes de spécialité.
3. J'aime les lire, ils sont utiles pour mes études.
4. Textes de vulgarisation la nen tang co ban phuc vu tot hon cho doc văn bản chuyen ngành bang tieng Phap.
Les textes de vulgarisation fournissent des connaissances de base pour bien apprendre à lire les textes de spécialité en français .
5. On peut comprendre plus vite les textes de spécialité.
6. Nang cao kien thuc khoa hoc.
Pour élever le savoir scientifique.
7. Nang cao kien thuc va von tu vung tieng Phap.
Pour élever le savoir et le vocabulaire français.
8. Bo sung kien thuc va hoc nhieu thuat ngu chuyen ngành.
Pour enrichir le savoir et le lexique spécifique.
9. Nang cao mo rong kien thuc, trau doi tieng Phap.
Pour élargir le savoir et pratiquer le français.
10. Nang cao kien thuc chuyen ngành..
Pour enrichir le savoir spécifique.

9. Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| pronominalisation | 6 = 35,3% | 4 = 23,5% | 0 |
| substitution lexicale | 3 = 17,6% | 9 = 52,9% | 1 = 5,9% |
| reprise lexicale | 7 = 41,2% | 4 = 23,5% | 0 |
| usage des articles définis | 6 = 35,3% | 5 = 29,4% | 4 = 23,5% |
| Nominalisation | 7 = 41,2% | 3 = 17,6% | 0 |

10. Parmi les connecteurs (articulateurs)déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

1. lors de, au cours de, en vue de

2. parce que, et, ensuite
3. que, qui
4. en
5. à mesure que
6. malgré, parce que, mais, depuis, ensuite
7. jusqu'à, malgré

11. A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | S ^o | % |
|--|----------------|-------|
| identifier le thème du paragraphe | 5 | 29,4 |
| relever les informations principales | 7 | 41,25 |
| saisir toutes les informations importantes | 9 | 52,9 |

Autres idées

1. Retirer la conclusion grâce aux informations dans le texte

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | S ^o | % |
|---------------------------------|----------------|------|
| l'auteur | 1 | 5,9 |
| le destinataire | 5 | 29,4 |
| paramètres spatio-temporels | 4 | 23,5 |
| intention de communication | 13 | 76,5 |
| déroulement énonciatif du texte | 1 | 5,9 |

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| textes scientifiques | 3 = 17,6% | 0 | 9 = 52,9% |
| textes scientifiques | 4 = 23,55 | 5 = 29,4% | 5 = 29,4% |
| textes de vulgarisation | 2 = 11,7% | 2 = 11,75 | 8 = 47% |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est-ce que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

| | S ^o | % |
|--|----------------|------|
| apprendre les raisonnements logiques | 9 | 52,9 |
| apprendre les types d'argumentations | 5 | 29,4 |
| acquérir des capacités discursives | 7 | 41,2 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 16 | 94,1 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 10 | 58,8 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----|
| savoir les figures de rhétorique | 1 | 5,9 |
|----------------------------------|---|-----|

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| <i>Aucun</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--------------|---------------|-----------------|
| 2 = 11,7% | 11 = 64,7% | 4 = 23,5% |

Si oui, lesquels sont efficaces pour vous?

- Giai thich tu ngu bang tu don gian, pho thong. Tap viet doan van bang viec su dung lien tu, gioi tu, trang tu the hien trat tu logic.
Explication de mots nouveaux par les termes simples et courants. Production écrite avec l'emploi des conjonctions, prépositions, adverbes indiquant l'ordre logique.
- Le professeur donne des mot nouveaux, on peut comprendre plus vite
- Co bai tap trac nghiem sau moi bai doc.
Test de compréhension du texte à lire.
- Bai tap tra loi Dung /Sai va dien tu.
Test vrai-faux et exercices à trou.

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| <i>Pas efficace</i> | <i>Un peu efficace</i> | <i>Efficace</i> | <i>Tres efficace</i> |
|---------------------|------------------------|-----------------|----------------------|
| 0 | 1 = 5,9% | 13 = 76,5% | 1 = 5,9% |

Pourquoi *Un peu efficace*?

- Khong di sau vao cac van de chuyen mon nhung co qua nhieu thuat ngu.
Pas d'approfondissements linguistiques mais trop de termes spécifiques.

Pourquoi *Efficace*?

- Le professeur explique les mots importants, les apprenants peuvent comprendre le contenu du texte, il n'est pas nécessaire de comprendre tous les mots.
- Co nhung cau hoi buoc sinh vien phai nam bat duoc noi dung bai, goi mo nhung de tai can lien he, dong nao huy dong von hieu biet pho thong, co mot so tu kho duoc giai thich o cuoi bai vi yeu cau mon hoc khong du dung tu dien.
Il y a des questions demandant aux étudiants de saisir le contenu du text, de trouver les thèmes concernés, de mobiliser le savoir encyclopédique. En outre, il y a des explications de mots

nouveaux accompagnant le texte à lire car il n'est pas permis de consulter le dictionnaire pendant la lecture.

3. Les textes à lire donnent des mots nouveaux, le professeur les explique et donne des exercices.

4. Nham nang cao von tu

Centrée sur l'enrichissement du vocabulaire.

17. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Activités de lecture

Pourquoi

1. Đọc trả lời câu hỏi

Sinh viên phải hiểu câu hỏi và nắm bắt được nội dung.

Lire et répondre aux questions

Les étudiants doivent comprendre les questions et saisir le contenu du texte.

2. Tự tạo văn bản về những đề tài tương tự.

Viết văn bản mới giúp khả năng soạn văn bản và huy động từ vựng.

Produire des textes concernant les thèmes appris.

Pour améliorer la compétence de production écrite et la capacité de mobiliser le vocabulaire

3. Bài tập trả lời câu hỏi. Mục giải thích

bằng tiếng Pháp các thuật ngữ chuyên ngành.

Questions de compréhension, explication en français de termes spécifiques.

4. On peut préparer à la maison avec les dictionnaires. A l'école, le professeur explique le mieux.

5. Tự đọc, cô giáo giúp về thuật ngữ chuyên ngành.

Tự tìm nghĩa từ vựng và được giáo viên giúp đỡ sẽ nắm vững thuật ngữ, cấu trúc văn bản.

6. Cần có nhiều hình ảnh minh họa, chú thích rõ ràng và đầy đủ.

Giúp bài đọc thêm sinh động

Il faut avoir des images d'illustration, des notes d'explications lexicales claires et complètes

Pour animer le cours de lecture.

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 13 = 76,5% | 2 = 11,7% |

Si oui, quelles en sont les différences?

1. Có nhiều thuật riêng, cách sử dụng cũng khác.
Beaucoup de termes spécifiques, les emplois de mots dans les textes de spécialité sont différents.
2. Các văn bản chuyên ngành thường rõ ràng về ngữ nghĩa, không đi sâu về ngữ pháp, nhiều thuật ngữ chuyên ngành được thành lập đặc biệt. Ví dụ ghép từ.
Le sens des textes de spécialité sont plus clairs, pas d'approfondissements grammaticaux dans la lecture de textes de spécialité, les formations de beaucoup de termes spécifiques sont particulières, les mots composés par exemple.
3. Phải thông thạo thuật ngữ chuyên ngành bằng tiếng Pháp, phải có kiến thức về chuyên ngành.
Il faut maîtriser les termes spécifiques en français et un large savoir spécifique.
4. On peut comprendre les informations principales mais ne peut pas détecter l'intention de l'auteur. Il faut réfléchir. Ex: Document 1 "Le futur n'est pas simple?" Je ne comprends pas encore pourquoi.
5. Le sens des mots dans les textes de spécialité est différent du sens courant.
6. Đòi hỏi phải hiểu rõ nội dung văn bản, có kiến thức vững, có lý luận logic, có kiến thức cơ bản về chuyên ngành.
Pour lire et comprendre les textes de spécialité, il faut appréhender le contenu du texte, avoir un large lexique spécifique, l'esprit logique et un savoir spécifique de base.
7. Beaucoup de lexique.
8. Liên quan đến kiến thức chuyên ngành, có nhiều thuật ngữ.
Les textes de spécialité concernent le savoir spécifique et comportent de nombreux termes spécifiques .
9. Có nhiều thuật ngữ
Les termes spécifiques sont nombreux.
10. Một số câu trúc rất khó hiểu, có nhiều thuật ngữ thường thì không dùng.
Dans les textes de spécialités, il y a certaines structures compliquées, beaucoup de termes qui n'existent pas dans les textes quotidiens.
11. Phải có kiến thức chuyên ngành và thuật ngữ chuyên ngành.
Il faut avoir un savoir et un vocabulaire spécifiques.

**RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF
4^e année Médecine**

1. Nombre des étudiants enquêtés: **9**

2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| 8 = 88,8% | 0 | 1 = 11,1% | 0 | 0 |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | lus en cours en spécifiques en français | lus hors de la classe |
|--|--------------------------------|--|------------------------------|
| Textes scientifiques | 1 = 11,1% | 6 = 66,6% | 1 = 11,1% |
| Textes didactiques | 2 = 22,2% | 2 = 22,2% | 1 = 11,1% |
| Textes de vulgarisation | 0 | 1 = 11,1% | 0 |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|-----------|
| textes scientifiques | 6 = 66,6% |
| textes didactiques | 3 = 33,3% |
| textes de vulgarisation | 1 = 11,1% |

Dites pourquoi

Textes scientifiques:

- Giúp ích cho kien thuc chuyen nganh.
Pour enrichir le savoir spécifique.
- Van ban sat voi chuong trinh hoc.

Les textes scientifiques concernent le programme d'études.

3. Van ban ro rang, trong sang, khong phuc tap, rat suc tich.

Les textes scientifiques sont clairs, pas complexe, concis.

Textes didactiques:

1. Co them kien thuc y khoa.

Pour enrichir le savoir médical.

Textes de vulgarisation:

1. Phong phu va khong kho khan.

Variés et pas difficiles.

5. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1, 2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté .

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: **8**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 3 = 37,5% | 3 = 37,5% | 1 = 12,5% | 0 |
| syntaxe des phrases | 2 = 25% | 3 = 37,5% | 1 = 12,5% | 1 = 12,5% |
| structuration textuelle | 3 = 37,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 0 |
| cohésion lexicale | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 2 = 25% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 0 | 2 = 25% | 2 = 25% | 1 = 12,5% |
| manque de connaissances spécifiques | 1 = 12,5% | 3 = 37,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% |
| connaissances encyclopédiques | 1 = 12,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 1 = 12,5% |
| de l'intention de communication | 2 = 25% | 4 = 50% | 1 = 12,5% | 0 |
| informations principales | 2 = 25% | 3 = 37,5% | 0 | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 12 | 1,5 | 5 |
| Syntaxe des phrases | 15 | 1,9 | 2 |
| Structuration textuelle | 10 | 1,3 | 7 |
| Cohésion lexicale | 10 | 1,3 | 7 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 14 | 1,8 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 17 | 2,1 | 1 |
| Connaissances encyclopédiques | 12 | 1,5 | 5 |
| Intention de communication | 13 | 1,6 | 4 |
| Informations principales | 8 | 1 | 9 |
| Note moyenne globale | | 1,6 | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 6

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 0 |
| syntaxe des phrases | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% |
| structuration textuelle | 2 = 33,3% | 2 = 33,3% | 0 | 0 |
| cohésion lexicale | 0 | 4 = 66,6% | 0 | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 0 | 3 = 50% | 1 = 16,6% | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 1 = 16,6% | 1 = 16,6% | 2 = 33,3% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 2 = 33,3% | 2 = 33,3% | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 1 = 16,6% | 0 |
| informations principales | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 0 | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Lexique spécifique | 13 | 2,2 | 2 |
| Syntaxe des phrases | 14 | 2,3 | 1 |
| Structuration textuelle | 6 | 1 | 8 |
| Cohésion lexicale | 8 | 1,3 | 6 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 9 | 1,5 | 4 |
| Connaissances spécifiques | 9 | 1,5 | 4 |
| Connaissances encyclopédiques | 6 | 1 | 8 |
| Intention de communication | 10 | 1,7 | 3 |
| Informations principales | 7 | 1,2 | 7 |
| Note moyenne globale | | 1,5 | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 3

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| lexique spécifique | 0 | 2 = 22,2% | 1 = 11,1% | 0 |
| syntaxe des phrases | 1 = 33,3% | 0 | 2 = 66,6% | 0 |
| structuration textuelle | 0 | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| cohésion lexicale | 0 | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | | 1 = 33,3% | | 1 = 33,3% |
| manque de connaissances spécifiques | 0 | 0 | 2 = 66,6% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 0 | 3 = 100% | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 | 0 |
| informations principales | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 | 0 |

| | | | |
|--------------------------------------|---|------------|---|
| Lexique spécifique | 7 | 2,3 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 7 | 2,3 | 1 |
| Structuration textuelle | 5 | 1,7 | 6 |
| Cohésion lexicale | 5 | 1,7 | 6 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 6 | 2 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 6 | 2 | 3 |
| Connaissances encyclopédiques | 6 | 2 | 3 |
| Intention de communication | 3 | 1 | 8 |
| Informations principales | 3 | 1 | 8 |
| Note moyenne globale | | 1,8 | |

8. Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 9 = 100% | 0 |

Pourquoi Oui?

- Bo sung kien thuc ve tieng Phap va Y hoc.
Pour enrichir le savoir médical et apprendre le français.
- Mở rộng von tu chuyen ngành va kien thuc chuyen ngành, khong qua kho.
Pour élargir le vocabulaire et le savoir spécifiques; ils ne sont pas trop difficiles.
- Giup nam vung ky nang doc van ban chuyen ngành.
Permettre de maîtriser les techniques de lecture de textes de spécialité.
- Nang cao kien thuc va tieng Phap chuyen ngành.
Pour élever le savoir et le niveau de français de spécialité.
- Quan trong va can thiet cho nghe nghiep.
Importants et nécessaires à l'étude et à la profession.
- Loai van ban nay très intéressant, nhung thoi gian doc rat han che.

Ce genre de texte est très intéressant mais le temps d'apprentissage de la lecture de ce genre de texte est très limité.

9. Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.

| | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------|-----------|-----------|---|
| pronominalisation | 5 = 55,5% | 2 = 22,2% | 0 |
| substitution lexicale | 5 = 55,5% | 2 = 22,2% | 0 |
| reprise lexicale | 5 = 55,5% | 3 = 33,3% | 0 |
| usage des articles définis | 6 = 66,6% | 0 | 0 |
| Nominalisation | 6 = 66,6% | 1 = 11,1% | 0 |

10. Parmi les connecteurs (articulateurs)déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

1. donc, malgré, bien que
2. y , en
3. dont
4. même, que, toutefois, en fonction de

11. A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | | % |
|--|---|------|
| identifier le thème du paragraphe | 4 | 44,4 |
| relever les informations principales | 6 | 66,6 |
| saisir toutes les informations importantes | 3 | 33,3 |

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | / 9 | % |
|---------------------------------|-----|------|
| l'auteur | 2 | 22,2 |
| le destinataire | 5 | 55,5 |
| paramètres spatio-temporels | 1 | 11,1 |
| intention de communication | 6 | 66,6 |
| déroulement énonciatif du texte | 1 | 11,1 |

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| textes scientifiques | 3 = 33,3% | 2 = 22,2% | 3 = 33,3% |
| textes scientifiques | 1 = 11,1% | 0 | 3 = 33,3% |
| textes de vulgarisation | 0 | 1 = 11,1% | 3 = 33,3% |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est ce-que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

| | /9 | % |
|--|-----------|----------|
| apprendre les raisonnements logiques | 5 | 55,5 |
| apprendre les types d'argumentations | 4 | 44,4 |
| acquérir des capacités discursives | 1 | 11,1 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 8 | 88,8 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 4 | 44,4 |
| savoir les figures de rhétorique | 2 | 22,2 |

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| Aucun | Un peu | Beaucoup |
|--------------|------------------|------------------|
| 0 | 5 = 55,5% | 1 = 11,1% |

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| Pas efficace | Un peu efficace | Efficace | Tres efficace |
|---------------------|------------------------|------------------|----------------------|
| 0 | 4 = 44,4% | 5 = 55,5% | 0 |

Pourquoi Un peu efficace?

1. Thoi gian giang day qua it.

Le volume horaire d'apprentissage est trop limité.

2. Chua tao duoc hung thu.

Peu intéressant.

3. Thoi gian qua dan trai.

Le programme pédagogique est trop étendu.

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 8 = 88,8% | 0 |

Si oui, quelles en sont les différences?

1. Nhiều tu chuyen nganh, cach hanh van khac.
Beaucoup de termes spécifiques, le style d'écriture est différent.
2. Cau truc ngu phap trong van ban chuyen nganh kho hon.
Les structures grammaticales dans les textes de spécialité sont plus compliquées.
3. Co nhieu thuat ngu va doi hoi co kien thu chuyen nganh.
Beaucoup de termes spécifiques, il faut avoir un savoir spécifique.
4. Khac nhau o kien thuc, cach trinh bay van ban va cach trinh bay van đe.
Différents en domaines de référence, organisation textuelle.

**RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF
4^e année Médecine**

1. Nombre des étudiants enquêtés: **9**

2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|-----------|----------|-----------|----------|----------|
| 8 = 88,8% | 0 | 1 = 11,1% | 0 | 0 |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| Types de textes de spécialité en français | lus en classe de langue | lus en cours en français | lus hors de la classe |
|--|--------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| Textes scientifiques | 1 = 11,1% | 6 = 66,6% | 1 = 11,1% |
| Textes didactiques | 2 = 22,2% | 2 = 22,2% | 1 = 11,1% |
| Textes de vulgarisation | 0 | 1 = 11,1% | 0 |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|-----------|
| textes scientifiques | 6 = 66,6% |
| textes didactiques | 3 = 33,3% |
| textes de vulgarisation | 1 = 11,1% |

Dites pourquoi

Textes scientifiques:

1. Giúp ích cho kiến thức chuyên ngành.

Pour enrichir le savoir spécifique.

2. Văn bản sát với chương trình học.

Les textes scientifiques concernent le programme d'études.

3. Văn bản rõ ràng, trong sáng, không phức tạp, rất súc tích.

Les textes scientifiques sont clairs, pas complexe, concis.

Textes didactiques:

2. Có thêm kiến thức y khoa.

Pour enrichir le savoir médical.

Textes de vulgarisation:

2. Phong phu va khong kho khan.

Variés et pas difficiles.

6. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté .

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 8

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 3 = 37,5% | 3 = 37,5% | 1 = 12,5% | 0 |
| syntaxe des phrases | 2 = 25% | 3 = 37,5% | 1 = 12,5% | 1 = 12,5% |
| structuration textuelle | 3 = 37,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 0 |
| cohésion lexicale | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 2 = 25% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 0 | 2 = 25% | 2 = 25% | 1 = 12,5% |
| manque de connaissances spécifiques | 1 = 12,5% | 3 = 37,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% |
| connaissances encyclopédiques | 1 = 12,5% | 2 = 25% | 1 = 12,5% | 1 = 12,5% |
| de l'intention de communication | 2 = 25% | 4 = 50% | 1 = 12,5% | 0 |
| informations principales | 2 = 25% | 3 = 37,5% | 0 | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 12 | 1,5 | 5 |
| Syntaxe des phrases | 15 | 1,9 | 2 |
| Structuration textuelle | 10 | 1,3 | 7 |
| Cohésion lexicale | 10 | 1,3 | 7 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 14 | 1,8 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 17 | 2,1 | 1 |
| Connaissances encyclopédiques | 12 | 1,5 | 5 |
| Intention de communication | 13 | 1,6 | 4 |
| Informations principales | 8 | 1 | 9 |
| Note moyenne globale | | 1,6 | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 6

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 0 |
| syntaxe des phrases | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% | 2 = 33,3% | 1 = 16,6% |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|---|
| structuration textuelle | 2 = 33,3% | 2 = 33,3% | 0 | 0 |
| cohésion lexicale | 0 | 4 = 66,6% | 0 | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 0 | 3 = 50% | 1 = 16,6% | 0 |
| manque de connaissances spécifiques | 1 = 16,6% | 1 = 16,6% | 2 = 33,3% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 2 = 33,3% | 2 = 33,3% | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 1 = 16,6% | 0 |
| informations principales | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 0 | 0 |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 13 | 2,2 | 2 |
| Syntaxe des phrases | 14 | 2,3 | 1 |
| Structuration textuelle | 6 | 1 | 8 |
| Cohésion lexicale | 8 | 1,3 | 6 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 9 | 1,5 | 4 |
| Connaissances spécifiques | 9 | 1,5 | 4 |
| Connaissances encyclopédiques | 6 | 1 | 8 |
| Intention de communication | 10 | 1,7 | 3 |
| Informations principales | 7 | 1,2 | 7 |
| Note moyenne globale | | 1,5 | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté,3= une grande difficulté,4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 3

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 0 | 2 = 22,2% | 1 = 11,1% | 0 |
| syntaxe des phrases | 1 = 33,3% | 0 | 2 = 66,6% | 0 |
| structuration textuelle | 0 | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 |
| cohésion lexicale | 0 | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | | 1 = 33,3% | | 1 = 33,3% |
| manque de connaissances spécifiques | 0 | 0 | 2 = 66,6% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 0 | 3 = 100% | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 | 0 |
| informations principales | 1 = 33,3% | 1 = 33,3% | 0 | 0 |

| | | | |
|--------------------|----------|------------|----------|
| Lexique spécifique | 7 | 2,3 | 1 |
|--------------------|----------|------------|----------|

| | | | |
|--------------------------------------|------------|-----|---|
| Syntaxe des phrases | 7 | 2,3 | 1 |
| Structuration textuelle | 5 | 1,7 | 6 |
| Cohésion lexicale | 5 | 1,7 | 6 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 6 | 2 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 6 | 2 | 3 |
| Connaissances encyclopédiques | 6 | 2 | 3 |
| Intention de communication | 3 | 1 | 8 |
| Informations principales | 3 | 1 | 8 |
| Note moyenne globale | 1,8 | | |

8. **Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?**

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 9 = 100% | 0 |

Pourquoi Oui?

7. Bo sung kien thuc ve tieng Phap va Y hoc.

Pour enrichir le savoir médical et apprendre le français.

8. Mở rộng von tu chuyen ngành va kien thuc chuyen ngành, khong qua kho.

Pour élargir le vocabulaire et le savoir spécifiques; ils ne sont pas trop difficiles.

9. Giup nam vung ky nang doc van ban chuyen ngành.

Permettre de maîtriser les techniques de lecture de textes de spécialité.

10. Nang cao kien thuc va tieng Phap chuyen ngành.

Pour élever le savoir et le niveau de français de spécialité.

11. Quan trong va can thiet cho nghe nghiep.

Importants et nécessaires à l'étude et à la profession.

12. Loai van ban nay très intéressant, nhưng thoi gian doc rat han che.

Ce genre de texte est très int'essant mais le temps d'apprentissage de la lecture de ce genre de texte est très limité.

9. **Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.**

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
|-----------------------|-----------|-----------|----------|
| pronominalisation | 5 = 55,5% | 2 = 22,2% | 0 |
| substitution lexicale | 5 = 55,5% | 2 = 22,2% | 0 |

| | | | |
|----------------------------|-----------|-----------|---|
| reprise lexicale | 5 = 55,5% | 3 = 33,3% | 0 |
| usage des articles définis | 6 = 66,6% | 0 | 0 |
| Nominalisation | 6 = 66,6% | 1 = 11,1% | 0 |

10. Parmi les **connecteurs** (articulateurs)**déjà appris**, quels sont **ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre** pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez **5 connecteurs les plus difficiles au maximum**.

1. donc, malgré, bien que
2. y, en
3. dont
4. même, que, toutefois, en fonction de

11. A votre avis, **détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est**

| | | % |
|--|---|------|
| identifier le thème du paragraphe | 4 | 44,4 |
| relever les informations principales | 6 | 66,6 |
| saisir toutes les informations importantes | 3 | 33,3 |

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | / 9 | % |
|---------------------------------|-----|------|
| l'auteur | 2 | 22,2 |
| le destinataire | 5 | 55,5 |
| paramètres spatio-temporels | 1 | 11,1 |
| intention de communication | 6 | 66,6 |
| déroulement énonciatif du texte | 1 | 11,1 |

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| textes scientifiques | 3 = 33,3% | 2 = 22,2% | 3 = 33,3% |
| textes scientifiques | 1 = 11,1% | 0 | 3 = 33,3% |
| textes de vulgarisation | 0 | 1 = 11,1% | 3 = 33,3% |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est-ce que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

| | <i>/ 9</i> | <i>%</i> |
|--|------------|----------|
| apprendre les raisonnements logiques | 5 | 55,5 |
| apprendre les types d'argumentations | 4 | 44,4 |
| acquérir des capacités discursives | 1 | 11,1 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 8 | 88,8 |
| maîtriser la syntaxe des phrases | 4 | 44,4 |
| savoir les figures de rhétorique | 2 | 22,2 |

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| <i>Aucun</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--------------|------------------|------------------|
| <i>0</i> | <i>5 = 55,5%</i> | <i>1 = 11,1%</i> |

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| <i>Pas efficace</i> | <i>Un peu efficace</i> | <i>Efficace</i> | <i>Tres efficace</i> |
|---------------------|------------------------|------------------|----------------------|
| <i>0</i> | <i>4 = 44,4%</i> | <i>5 = 55,5%</i> | <i>0</i> |

Pourquoi *Un peu efficace*?

1. Thoi gian giang day qua it.

Le volume horaire d'apprentissage est trop limité.

2. Chua tao duoc hung thu.

Peu intéressant.

3. Thoi gian qua dan trai.

Le programme pédagogique est trop étendu.

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------------|------------|
| <i>8 = 88,8%</i> | <i>0</i> |

Si oui, quelles en sont les différences?

5. Nhiều tu chuyen nganh, cach hanh van khac.

Beaucoup de termes spécifiques, le style d'écriture est différent.

6. Cau truc ngu phap trong van ban chuyen nganh kho hon.

Les structures grammaticales dans les textes de spécialité sont plus compliquées.

7. Có nhiều thuật ngữ và đôi khi có kiến thức chuyên ngành.

Beaucoup de termes spécifiques, il faut avoir un savoir spécifique.

8. Khác nhau ở kiến thức, cách trình bày văn bản và cách trình bày văn đề.

Différents en domaines de référence, organisation textuelle.

**RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ETUDIANTS DE FUF
5^e année Médecine**

1. Nombre des étudiants enquêtés: 7
2. Depuis combien d'années apprenez-vous le français?

| 5 ans | 8 ans | 12 ans |
|-----------|-----------|-----------|
| 5 = 71,4% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% |

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous lus? et à quel moment?

| | | | |
|--------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Textes scientifiques | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 2 = 28,6% |
| Textes didactiques | 5 = 71,4% | 7 = 100% | 3 = 42,8% |
| Textes de vulgarisation | 2 = 28,6% | 3 = 42,8% | 5 = 71,4% |

4. Parmi les types de textes de spécialité en français, lesquels préférez-vous lire?

| | |
|-------------------------|-----------|
| textes scientifiques | 1 = 14,3% |
| textes didactiques | 3 = 42,8% |
| textes de vulgarisation | 4 = 57,1% |

Dites pourquoi

Textes scientifiques:

1. Cô đong, suc tich, de hieu

Textes didactiques:

1. Phu hop voi kien thuc, giup nam vung hon mot so thuat ngu, thuan tien de hoc chuyen nganh.
2. Viet ro rang, logic, de hieu
3. De doc, phu hop voi chuong trinh hoc

Textes de vulgarisation:

1. De thu thap thong tin, cung cap kien thuc moi, hap dan.
2. Co nhieu thong tin va hinh anh sinh dong. Cau viet thong thuong.
3. Giup trau doi ngu phap va tu vung, co them kien thuc moi.

5. Si vous avez lu des textes scientifiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4 = une très grande difficulté .

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 7

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 28,6% | 3 = 42,8% | 2 = 28,6% | 0 |
| syntaxe des phrases | 1 = 14,3% | 4 = 57,1% | 0 | 0 |
| structuration textuelle | 2 = 28,6% | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% | 0 |
| cohésion lexicale | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% |
| connaissances spécifiques | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 2 = 28,6% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 2 = 28,6% | 2 = 28,6% | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 3 = 42,8% | 1 = 14,3% | 0 | 0 |
| informations principales | 1 = 14,3% | 3 = 42,8% | 0 | 0 |
| | | | | |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| Lexique spécifique | 14 | 2 | 1 |
| Lyntaxe des phrases | 9 | 1,3 | 5 |
| Structuration textuelle | 9 | 1,3 | 5 |
| Cohésion lexicale | 10 | 1,4 | 3 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 10 | 1,4 | 3 |
| Connaissances spécifiques | 11 | 1,6 | 2 |
| Connaissances encyclopédiques | 6 | 0,9 | 8 |
| Intention de communication | 5 | 0,7 | 9 |
| Informations principales | 7 | 1 | 7 |
| Note moyenne globale | | 1,3 | |

6. Si vous avez lu des textes didactiques en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2, 3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté, 3= une grande difficulté, 4= une très grande difficulté .

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: 7

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% |
| syntaxe des phrases | 2 = 28,6% | 3 = 42,8% | 1 = 14,3% | 0 |
| structuration textuelle | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 0 |
| cohésion lexicale | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 0 |

| | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| fonctions textuelles des connecteurs | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 0 | 1 = 14,3% |
| connaissances spécifiques | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 2 = 28,6% | 0 |
| connaissances encyclopédiques | 3 = 42,8% | 0 | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 1 = 14,3% | 0 |
| informations principales | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% | 0 | 0 |
| | | | | |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 11 | 1,6 | 1 |
| Syntaxe des phrases | 11 | 1,6 | 1 |
| Structuration textuelle | 6 | 0,9 | 5 |
| Cohésion lexicale | 6 | 0,9 | 5 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 7 | 1 | 4 |
| Connaissances spécifiques | 11 | 1,6 | 1 |
| Connaissances encyclopédiques | 3 | 0,4 | 9 |
| Intention de communication | 6 | 0,9 | 5 |
| Informations principales | 4 | 0,6 | 7 |
| Note moyenne globale | | 1,1 | |

7. Si vous avez lu des textes de vulgarisation en français, quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture de ces textes-là? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2,3 ou 4; 1 signifie une petite difficulté, 2= une assez grande difficulté,3= une grande difficulté,4= une très grande difficulté.

- Nombre des étudiants enquêtés qui ont répondu à cette question: **6**

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| lexique spécifique | 2 = 33,3% | 0 | 0 | 0 |
| syntaxe des phrases | 1 = 16,6% | 0 | 0 | 1 = 16,6% |
| structuration textuelle | 1 = 16,6% | 1 = 16,6% | 0 | 0 |
| cohésion lexicale | 1 = 16,6% | 0 | 1 = 16,6% | 0 |
| fonctions textuelles des connecteurs | 1 = 16,6% | 0 | 0 | 0 |
| connaissances spécifiques | 1 = 16,6% | 0 | 0 | 1 = 16,6% |
| connaissances encyclopédiques | 2 = 33,3% | 0 | 0 | 0 |
| de l'intention de communication | 1 = 16,6% | 3 = 50% | 0 | 0 |
| informations principales | 0 | 3 = 50% | 0 | 0 |
| | | | | |

| | Note totale | Note moyenne | Classement |
|--------------------|-------------|--------------|------------|
| Lexique spécifique | 2 | 0,3 | 7 |

| | | | |
|--------------------------------------|------------|-----|---|
| Syntaxe des phrases | 5 | 0,8 | 3 |
| Structuration textuelle | 3 | 0,5 | 6 |
| Cohésion lexicale | 4 | 0,7 | 5 |
| Fonctions textuelles des connecteurs | 1 | 0,2 | 9 |
| Connaissances spécifiques | 5 | 0,8 | 3 |
| Connaissances encyclopédiques | 2 | 0,3 | 7 |
| Intention de communication | 7 | 1,2 | 1 |
| Informations principales | 6 | 1 | 2 |
| Note moyenne globale | 0,6 | | |

8. Au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, voulez-vous avoir des occasions de lire des textes de vulgarisation en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 7 = 100% | 0 |

Pourquoi Oui?

1. Tang them von tu vung, hieu biet ve hon ve chuyen mon, la hinh thuc tiep can tot voi chuyen mon
2. Thuan loi hon cho viec doc van ban chuyen nganh
3. Trang bi mot so kien thuc de doc cac van ban o trinhdo cao hon
4. De nam thuat ngu chuyen nganh, co kien thuc co ban ve chuyen nganh, mo rong kien thuc pho thong
5. Tang kien thuc, tu vung, hoc them ngu phap
6. Co co hoi tiep xuc voi thuat ngu chuyen nganh.
7. Nang cao trinh do tieng Phap, kien thuc chuyen nganh

9. Parmi les faits linguistiques relatifs à la cohésion lexicale du texte, lesquels maîtrisez-vous au cours de la lecture des textes de spécialité en français? Cochez les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 signifie un peu, 2 = bien, 3= très bien.

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
| pronominalisation | 2 = 28,6% | 3 = 42,8% | 1 = 14,3% |
| substitution lexicale | 2 = 28,6% | 4 = 57,1% | 0 |
| reprise lexicale | 2 = 28,6% | 4 = 57,1% | 1 = 14,3% |
| usage des articles définis | 3 = 42,8% | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% |
| Nominalisation | 3 = 42,8% | 2 = 28,6% | 0 |

10. Parmi les connecteurs (articulateurs)déjà appris, quels sont ceux dont les fonctions textuelles vous semblent les plus difficiles à comprendre pendant la lecture des textes de spécialité en français? Citez 5 connecteurs les plus difficiles au maximum.

1. comme, puisque, ainsi, bien que, autant de ...que
2. qui , ce que, donc, lequel, ainsi que
3. alors, puisque, de façon que, telle...que, ainsi
4. en vue de, tel, par rapport, dans l'hypothèse que
5. que

11. A votre avis, détecter l'intention de communication de l'auteur à travers un paragraphe du texte de spécialité en français, c'est

| | <i>Só</i> | % |
|--|-----------|------|
| identifier le thème du paragraphe | 4 | 57,1 |
| relever les informations principales | 6 | 85,7 |
| saisir toutes les informations importantes | 3 | 42,8 |

12. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte du texte de spécialité?

| | <i>Só</i> | % |
|---------------------------------|-----------|------|
| l'auteur | 2 | 28,6 |
| le destinataire | 4 | 57,1 |
| paramètres spatio-temporels | 3 | 42,8 |
| intention de communication | 5 | 71,4 |
| déroulement énonciatif du texte | 0 | |

13. Selon vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1, 2 ou 3; 1 correspondant à l'argumentation, 2 = l'explication, 3 = toutes les deux.

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| textes scientifiques | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 3 = 42,8% |
| textes scientifiques | 2 = 28,6% | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% |
| textes de vulgarisation | 1 = 14,3% | 2 = 28,6% | 4 = 57,1% |

14. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité en français, qu'est-ce que vous devriez faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

| | <i>Só</i> | % |
|--|-----------|------|
| apprendre les raisonnements logiques | 3 | 42,8 |
| apprendre les types d'argumentations | 1 | 14,3 |
| acquérir des capacités discursives | 2 | 28,6 |
| posséder un large vocabulaire spécifique | 7 | 100 |

| | | |
|----------------------------------|---|------|
| maîtriser la syntaxe des phrases | 6 | 85,7 |
| savoir les figures de rhétorique | 1 | 14,3 |

15. Dans le manuel en usage, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication dans les textes de spécialité en français?

| <i>Aucun</i> | <i>Un peu</i> | <i>Beaucoup</i> |
|--------------|---------------|-----------------|
| 0 | 5 = 71,4% | 2 = 28,6% |

Si oui, lesquels sont efficaces pour vous?

1. Bài tap doc hieu, tra loi cau hoi
2. Bai tap doc heu, bai viet ngu phap
3. Idem 1
4. Co bai tap luyen ky nang giai thich, lap luan rat it, sinh vien phai tu suy nghi

16. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français proposée dans le manuel en usage ?

| <i>Pas efficace</i> | <i>Un peu efficace</i> | <i>Efficace</i> | <i>Tres efficace</i> |
|---------------------|------------------------|-----------------|----------------------|
| 0 | 2 = 28,6% | 5 = 71,4% | 0 |

Pourquoi *Un peu efficace*?

1. Thoi gian it, giao vien truyen dat khong hap dan
2. Can co 1 cours xac dinh ro hon ve chuyen nganh de sinh vien co the tham khao truoc, gop y kien.
3. Sinh vien con thu dong

Pourquoi *Efficace* ?

1. Chu de phu hop, de tiep can.
2. Giup nang cao kien thuc, ap dung vao viec tu nghien cuu
3. Nang dong, nhieu bai, nhieu tu
4. Giao vien huong dan tan tinh, co huong dan phuong phap doc, giai thich tu moi kho hieu ve chuyen nganh.

17. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à votre apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité en français?

Activités de lecture

Pourquoi

1. Dua them tai lieu ve bao chi co lien quan, tiep can nhieu kien thuc chuyen nganh - Co them nhieu tu vung de doc nhanh cac van ban chuyen nganh
2. Thao luan.

3. Dưa ra các vấn đề cần thảo luận - Người học sẽ chủ động hơn
4. Bài đọc có thêm bài tập từ vựng - Biết sử dụng thuật ngữ
5. Đọc, suy luận, hiểu văn bản, sau đó - Các giáo viên và sinh viên cùng chủ động
cung cấp câu trả lời, bình luận những
ý kiến của giáo viên.

18. A votre avis, la lecture-compréhension des textes de spécialité en français est-elle différente de celle des textes quotidiens en français?

| <i>Oui</i> | <i>Non</i> |
|------------|------------|
| 7 = 100% | 0 |

Si oui, quelles en sont les différences?

1. Cần có kiến thức chuyên ngành.
2. Văn bản chuyên ngành có ghép từ nên khó đọc hơn
3. Cần có kiến thức chuyên ngành, kiến thức phổ thông.
4. Cần có kiến thức chuyên ngành, thuật ngữ, học cách lập luận trong văn bản chuyên ngành
5. Chỉ cần từ vựng chuyên ngành khá là có thể hiểu được văn bản chuyên ngành. Văn bản thông thường đòi hỏi nhiều kỹ năng, mang tính văn chương, khó hiểu.
6. Văn bản chuyên ngành sẽ dễ hiểu hơn nếu người học có kiến thức chuyên ngành và vốn từ vựng vừa đủ. Văn bản thông thường đòi hỏi nhiều kỹ năng hơn: từ vựng, cấu trúc ngữ pháp đã nâng cao hơn.
7. Nghĩa từ trong văn bản chuyên ngành và văn bản thông thường thường là khác nhau. Cần có kiến thức nhất định về chuyên ngành.

Résultats de l'enquête auprès des enseignants de français général (1^{re} année)

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Depuis ...11... ans..

FG 1.1 :11

FG 1.2 : 8

FG 1.3 : 15

2. Actuellement vous enseignez le français à quelle filière universitaire francophone(FUF) ? et à quelle année?

FUF de médecine x FUF de tourisme
X 1^{ère} année 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année

3. Selon vous, quels avantages la classification des textes par genres apporte-t-elle à l'enseignement de la lecture?

FG1.1: Giúp Sv hiểu dễ hơn 1 bài khoá

Giúp nắm dạng, cấu trúc bài khoá vận dụng vào viết

FG1.2 : Elle facilite la maîtrise des techniques de lecture

FG 1.3: Faire reconnaître facilement les genres des textes et comprendre le fonctionnement de chaque genre. Cela facilite les entrées pédagogiques.
Mais la plupart des textes proposés dans Studio 100 niveau 1 sont du type “ exercices croisés”

4. Parmi les genres de textes enseignés, lesquels sont les plus difficiles à comprendre pour vos apprenants?

FG1.1: argumentatif

Fg 1.2: explicatif, argumentatif

FG1.3: Ils sont peurs des textes longs où il existe des mots nouveaux, un grand nombre de mots nouveaux

Dites pourquoi.

FG1.1: SV VN thiếu kiến thức tổng hợp, đặc biệt là kiến thức xã hội

SV không đủ trình độ lập luận logic

Các connecteur argumentatifs là loại từ không quen và khó đối với SV

Loại bài khoá này chưa được dạy kỹ ở cấp III

Fg1.2: Les étudiants débutants n'ont pas l'habitude de lire ces textes, leurs niveaux langue-culture sont limités

Le temps destiné à ces genres de texte est limité pour la 1^{re} année

Fg 1.3: Mes étudiants ont un niveau de langue très limité

5. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel en usage ?

Pas efficace A, B Un peu efficace C Efficace Très efficace

Autres évaluations:

.....
...

Dites pourquoi

FG.1.1: 1 bài texte được chọn đưa vào Méthode khi phù hợp với public (trình độ và vấn đề). Tuy nhiên cần phải xét đến tính đa dạng của public (về thói quen, tâm lý, phong tục, cách tư duy, vấn đề quan tâm...). khi lên lớp. Vì các Methode chủ yếu được soạn từ Pháp và bởi các tác giả Pháp nên khi đưa vào giảng dạy trong lớp học cần thiết phải có những thay đổi uyển chuyển theo thực tế.

Fg1.2: Parfois, elle ne s'adapte pas au public hétérogène

6. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture pour chaque genre de texte dans le manuel en usage ?

Jamais A De temps en temps B ,C Souvent Toujours

Pour quelles raisons ?

A: Như đã trình bày ở trên . Demarche pédagogique de l'enseignement de la lecture pour chaque genre de texte dans le manuel en usage lu ôn đ ược l ấy l à m chu à n tuy nhi ên c à n ph ài c ó nh ững thay đ ổi hợp lý.

B: facile à suivre
Elle convient à la plupart des textes donnés

C: C'est une démarche appropriée à mon public et à moi-même.

7. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

A: Miêu tả illustrations trước khi đọc

B: Sensibilisation au thème traité dans le texte
Identifier le type de texte et le contexte

C: lettres, articles de presse (faits divers), publicité, cartes postales

Dites pourquoi.

A: - phát triển trí tưởng tượng của SV
- có thể coi đó như là một trò chơi nên làm mất đi sự hãi trước một bài khoá dài
- Giúp xác định đúng hướng đọc
-Giúp SV đoán được đề tài bài đọc
- Giúp CV biết được kiến thức sẵn có của SV về vdề của bài khoá
- Giúp SV và GV phát thảo được démarche để khai thác bài.

8. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent peu utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

A: Những câu hỏi về định nghĩa (đặc biệt về định nghĩa từ)
 B: Aucun

Dites pourquoi.

A: Làm SV sợ từ mới khi đọc bài khoá

9. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture pour améliorer la compétence de lecture-compréhension de vos apprenants?

A Oui B, C Non

Si oui, lesquelles ?

A: Nói, trình bày quan điểm trước vấn đề trước khi đọc

10. Quelles approches voulez-vous prendre pour aider vos apprenants à accéder au sens du texte?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1,2** ou **3**; **1** veut dire "*un peu*", **2** "*beaucoup*", **3** "*le plus*"

| | 1 | 2 | 3 | |
|------------------------------|-----|-----|-----|--|
| décodage lexical | x x | | x | |
| syntaxe des phrases du texte | x | x | | |
| structuration du texte | | x | x | |
| cohésion lexicale | | x | | |
| connexion textuelle | | x x | | |
| cohérence textuelle | | x x | | |
| contexte du texte | x | | x x | |

Idées complémentaires

11. Pourriez-vous dire ce que le lecteur doit faire afin de maîtriser la structuration du texte ?

- identifier le genre du texte x x x
- découvrir le plan du texte x x
- savoir segmenter la structure du texte en séquences x x x
- maîtriser les fonctions des connecteurs et des marqueurs dans le texte x x x

Autres idées

.....

 ...

12. Connaissez-vous plus ou moins les types de séquences textuelles proposés par Jean-Michel Adam ? (cf. annexe "schémas de séquences", p.6). Veillez cocher les séquences que vous connaissez plus ou moins.

- séquence narrative x x x
- séquence descriptive x x
- séquence argumentative x
- séquence explicative x x x
- séquence dialogale x x

Idées complémentaires: aucune

13. Parmi ces types de séquences, lesquels avez-vous appliqués dans l'enseignement de la lecture?

- séquence narrative x x
- séquence descriptive x x
- séquence argumentative
- séquence explicative x x
- séquence dialogale x

Idées complémentaires

B: Je ne les maîtrise pas bien

14. Pensez-vous que la lecture par séquence aide les lecteurs-apprenants à comprendre plus aisément les textes ?

- Oui A, B, C Non

Dites pourquoi.

C: Cela correspond parfaitement à la progression du texte

15. Selon vous, par quels moyens linguistiques la cohésion lexicale est-elle représentée ?

- anaphores x x x
- pronoms x x x
- adjectifs démonstratifs x x x
- nominalisation x x x
- réseaux sémantiques d'ordre lexical x x x
- articles définis x x x

Autres:

.....

16. D'après vous, est-il nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture ?

- Oui C Non A, B

Dites pourquoi.

A: Tuỳ vào mục đích đọc. Nếu là đọc hiểu thì không nên phân các chức năng của anaphores như một phần của nội dung giảng dạy của việc đọc. Bởi vì thông qua bài đọc (với sự hướng dẫn của GV) SV có thể tự nhận ra các chức năng đó. Và tiếp thu có thể qua sự lặp đi lặp lại

B: Không có thời gian và việc đọc không phải là mục tiêu của năm đầu tiên

C: Cần thiết để học sinh có thể tự mình giải quyết được những vấn đề phức tạp hơn

17. A votre avis, quelles sont les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs ?

- x x organiser les idées
- x x assurer les relations sémantiques entre les phrases

- x x donner des points de repère pour découvrir la structure textuelle
- x x permettre de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers la phrase introduite par un connecteur ou un marqueur

Autres idées

.....

18. **Parmi les connecteurs, lesquels trouvez-vous les plus difficiles à maîtriser lors de la lecture pour vos étudiants? Veuillez citer 5 connecteurs au maximum.**

A: Có rất nhiều

B: or, d'une part, d'autre part

Pour quelles raisons?

A: Nên hỏi SV để có câu trả lời khách quan

19. **Pour enseigner à gérer les connecteurs dans l'activité de lecture, qu'est-ce que vous voulez demander aux étudiants de faire en classe?**

A: Việc đọc và nắm bắt các sử dụng các connecteurs để ghi

B: Faire identifier les fonctions des connecteurs en contexte dans le but de faire comprendre le mieux le texte

C: Remettre en bon ordre un ensemble de phrases
 Exercices à trous

20. **A votre avis, détecter la visée illocutoire (intention de communication) de l'auteur à travers un paragraphe du texte, c'est**

- identifier le thème du paragraphe x x x
- relever les informations principales du paragraphe x x
- saisir toutes les informations importantes fournies dans le paragraphe

Autres idées

B: Répondre à la question " qu'est-ce que l'auteur veut dire par là ?"

21. **Vos étudiants ont-ils des difficultés à découvrir l'intention de communication que l'auteur veut exprimer à travers l'ensemble du texte à lire?**

- Oui A,B
- Non

Dites pourquoi.

A: -...Thường do SV chưa có thói quen đọc nên cứ lo lắng tìm từ mới và dịch từng câu.

- Điều đó còn tùy thuộc vào vấn đề mà tác giả muốn trình bày. Nếu đó là vấn đề không thuộc phạm vi logic của SV thì rất khó khăn

B: Le niveau langue-culture est encore limité
 Le professeur n'adopte pas de méthodes efficaces supplémentaires

22. **A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte?**

- le scripteur (auteur) x x
- le destinataire (lecteur) x x
- paramètres spatio-temporels x x
- intention de communication x x x
- déroulement énonciatif du texte x x x

Autres idées

B: paratexte : illustrations (images) mise en pages, date/lieu de publication

23. Quelles difficultés rencontrent vos étudiants dans la reconstruction du contexte du texte à lire?

A: H ô i SV

B: problèmes culturels étrangers

Pour quelles raisons?

B: pas contacts réguliers avec les textes francophones et peu d'informations concernant le thème et le contexte du texte

24. Selon vous, dans quels genres de textes l'argumentation et/ou l'explication se trouvent-elles ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1,2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*, **2** correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*

| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | |
|------------------------|----------|----------|----------|--|
| biographie | | | | |
| récit | | | | |
| texte littéraire | | X | X | |
| article critique | | | X | |
| reportage | | X | | |
| lettre | | X | X | |
| publicité | | | X X | |
| mode d'emploi | | X X | | |
| faits divers | | | | |
| texte scientifique | | X | X X | |
| texte didactique | | X | X | |
| texte de vulgarisation | | X | X | |

Autres genres de textes

.....
 ...

25. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte, qu'est ce-que les apprenants devraient faire en priorité? Veillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

- apprendre les raisonnements logiques x x x
- apprendre les types d'argumentations x x x
- acquérir des capacités discursives x
- posséder un large vocabulaire x
- maîtriser la syntaxe des phrases x
- savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées

Résultats de l'enquête auprès des enseignants de français général

2^e année

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

FG 2.1 : 14 ans

FG 2.2 : 11 ans

FG 2.3 : 13 ans

2. Actuellement vous enseignez le français à quelle filière universitaire francophone (FUF) ? et à quelle année?

FUF de médecine: FG 2.3

FUF de tourisme : FG 2.1, FG 2.2

1^{ère} année x x x 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année

3. Selon vous, quels avantages la classification des textes par genres apporte-t-elle à l'enseignement de la lecture?

FG 2.1: - Facile à reconnaître

- Perdre peu de temps

- Facile à accéder à un autre texte de même genre

- Une fois acquise, les étudiants sont plus motivés car ils peuvent d'écouter un autre texte du même genre

FG 2.3 : - Identification des genres de textes

- Exploitations pédagogiques des textes

4. Parmi les genres de textes enseignés, lesquels sont les plus difficiles à comprendre pour vos apprenants?

FG 2.1: Texte littéraire

FG 2.3: Textes argumentatifs

Dites pourquoi.

FG 2.1: Manque de lexique, de connaissance en morpho-syntaxe

5. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel en usage ?

Pas efficace Un peu efficace: FG 2.1, FG 2.2, FG 2.3 Efficace

Très efficace

Autres évaluations: Aucune

Dites pourquoi.

FG2.1: Les questions sous forme Vrai-Faux sont utilisées pour tester la CE des étudiants tandis que les concepteurs des tests de fin parcours utilisent des questions de type varié. Les résultats ne sont pas bons.

FG2.2: Chưa thực sự giải thích được nhưng kho khan mà sinh viên gặp phải và chưa có những bài tập mang tính thời sự.

La démarche pédagogique ne donne pas des solutions pour surmonter des difficultés que les étudiants affrontent. Le manuel n'introduit pas beaucoup de textes dont le thème est d'actualité.

FG 2.3: - Perdre beaucoup de temps

- La démarche présentée est difficile à enseigner

6. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture pour chaque genre de texte dans le manuel en usage ?

Jamais De temps en temps: FG2.2 Souvent: FG2.1, FG 2.3 Toujours

Pour quelles raisons ?

FG 2.1: Ça dépend du niveau des étudiants.

FG 2.2: Giảm sự lặp lại nhàm chán.

Pour réduire la monotonie ennuyeuse.

FG 2.3 : Cela aide mes étudiants à faire la distinction entre les genres de textes, comprendre facilement le contexte et style.

7. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

FG2.1:

- Découverte de la nouveauté (informations dans le texte)
- Lecture à haute voix
- Structure syntaxique et acquisition du vocabulaire

FG 2.3: - Résumer chaque paragraphe en donnant un titre
- QCM

Dites pourquoi.

FG2.1: - Informations -----> Motiver les étudiants

- Structure syntaxique et lexicale -----> les aider à réutiliser dans un autre contexte
- Lecture à haute voix ----> améliorer la prononciation

8. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent peu utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

FG2.1 : Aucune idée

FG 2.2 : Aucune idée

FG 2.3: Aucune idée

Dites pourquoi. : Aucune

9. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture pour améliorer la compétence de lecture-compréhension de vos apprenants?

Oui: FG 2.1 , FG 2.3 Non

Si oui, lesquelles ?

FG 2.3 : Đưa các câu vào vị trí đúng trong 1 bài texte.

Remettre dans l'ordre les phrases d'un texte.

10. **Quelles approches voulez-vous prendre pour aider vos apprenants à accéder au sens du texte?** Veuillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 veut dire "*un peu*", 2 "*beaucoup*", 3 "*le plus*"

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|---|-----|-----|
| décodage lexical | x | x | x |
| syntaxe des phrases du texte | x | x x | |
| structuration du texte | x | x | |
| cohésion lexicale | x | | x |
| connexion textuelle | | | x |
| cohérence textuelle | | | x x |
| contexte du texte | | x | x |

Idées complémentaires: Aucune

11. **Pourriez-vous dire ce que le lecteur doit faire afin de maîtriser la structuration du texte ?**

- identifier le genre du texte: x x
- découvrir le plan du texte : x x
- savoir segmenter la structure du texte en séquences: x x
- maîtriser les fonctions des connecteurs et des marqueurs dans le texte : x x x

Autres idées: Aucune

12. **Connaissez-vous plus ou moins les types de séquences textuelles proposés par Jean-Michel Adam ?** (cf. *annexe "schémas de séquences"*, p.6). Veuillez cocher les séquences que vous connaissez plus ou moins.

- séquence narrative x x
- séquence descriptive x x
- séquence argumentative x x x
- séquence explicative x x x
- séquence dialogale x x

Idées complémentaires: aucune

13. Parmi ces types de séquences, lesquels avez-vous appliqués dans l'enseignement de la lecture?

- séquence narrative x x
- séquence descriptives x
- séquence argumentative x x x
- séquence explicatives x x
- séquence dialogale x

Idées complémentaires: Aucune

14. Pensez-vous que la lecture par séquence aide les lecteurs-apprenants à comprendre plus aisément les textes ?

- Oui : FG2.1, FG 2.2, FG2.3 Non

Dites pourquoi.

FG 2.1: Cela convient au niveau des étudiants

15. Selon vous, par quels moyens linguistiques la cohésion lexicale est-elle représentée ?

- anaphores x
- pronoms x x x
- adjectifs démonstratifs x x
- nominalisation x x
- réseaux sémantiques d'ordre lexical x
- articles définis x

Autres: Aucune

16. D'après vous, est-il nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture ?

- Oui Non : FG 2.2 Aucune idée: FG 2.1, FG 2.3

Dites pourquoi.: Aucune

17. A votre avis, quelles sont les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs ?

- organiser les idées x x x
- assurer les relations sémantiques entre les phrases x

- donner des points de repère pour découvrir la structure textuelle x x x
- permettre de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers la phrase introduite par un connecteur ou un marqueur x x

Autres idées: Aucune

18. Parmi les connecteurs, lesquels trouvez-vous les plus difficiles à maîtriser lors de la lecture pour vos étudiants? Veuillez citer 5 connecteurs au maximum.

FG2.1: ainsi, aussi, par contre, au contraire, cependant, en effet

FG 2.2 : Aucun

FG 2.3: or, étant donné que

Pour quelles raisons?

FG 2.1: La capacité de réfléchir logiquement dans la langue cible est encore limitée.

19. Pour enseigner à gérer les connecteurs dans l'activité de lecture, qu'est-ce que vous voulez demander aux étudiants de faire en classe?

FG2.1: - Répondre aux questions posées

- Réemploi dans un texte rédigé

FG2.2: Aucune idée

FG 2.3 : faire des exercices d'entraînement dans le manuel

20. A votre avis, détecter la visée illocutoire (intention de communication) de l'auteur à travers un paragraphe du texte, c'est

- identifier le thème du paragraphe x x x
- relever les informations principales du paragraphe x x
- saisir toutes les informations importantes fournies dans le paragraphe x

Autres idées: Aucune

21. Vos étudiants ont-ils des difficultés à découvrir l'intention de communication que l'auteur veut exprimer à travers l'ensemble du texte à lire?

Oui : FG2.1, FG2.2, FG 2.3 Non

Dites pourquoi.

FG 2.1: Connaissances insuffisantes (lexicales, grammaticales et extra-linguistiques)

FG2.2: Do thieu kien thuc va han che ve ngon ngu

A cause des limites du savoir encyclopédique et des compétences linguistiques

FG 2.3: Blocages linguistiques et extra-linguistiques.

22. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte?

- le scripteur (auteur)
- le destinataire (lecteur)
- paramètres spatio-temporels x x
- intention de communication x x x
- déroulement énonciatif du texte x x

Autres idées: Aucune

23. Quelles difficultés rencontrent vos étudiants dans la reconstruction du contexte du texte à lire?

FG2.1: Ne pas comprendre le contexte

FG2.2: Aucune idée

FG2.3: Aucune idée

Pour quelles raisons?

FG2.1: Limites des connaissances des marqueurs temporels

24. Selon vous, dans quels genres de textes l'argumentation et/ou l'explication se trouvent-elles ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1**, **2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*, **2** correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------|----------|----------|----------|
| biographie | | | |
| récit | | x | x |
| texte littéraire | | | x |
| article critique | x | | x |
| reportage | | | x |
| lettre | | | x x |

| | | | |
|------------------------|---|-----|-----|
| publicité | x | | |
| mode d'emploi | | | |
| faits divers | | x x | |
| texte scientifique | x | | |
| texte didactique | | | x x |
| texte de vulgarisation | | | |

Autres genres de textes: aucun

25. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte, qu'est ce-que les apprenants devraient faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

- apprendre les raisonnements logiques x x x
- apprendre les types d'argumentations
- acquérir des capacités discursives
- posséder un large vocabulaire x x x
- maîtriser la syntaxe des phrases x x x
- savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées: aucune

Résultats de l' enquête auprès des enseignants de français général (3^e année)

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Depuis ...26... ans. (FG 4)

2. Actuellement vous enseignez le français à quelle filière universitaire francophone(FUF) ? et à quelle année?

- FUF de médecine: FG 4 FUF de tourisme
 1^{ère} année 2^e année 3^e année: FG 4 4^e année 5^e année

3. Selon vous, quels avantages la classification des textes par genres apporte-t-elle à l'enseignement de la lecture?

- Giúp sinh viên hệ thống lại vốn từ vựng liên quan đến chủ đề nào đó
Aider les étudiants à systématiser les mots concernant un sujet donné
- Kiến thức của giáo viên cũng sẽ được củng cố.
Aider l'enseignant à mieux connaître le sujet abordé.

4. Parmi les genres de textes enseignés, lesquels sont les plus difficiles à comprendre pour vos apprenants?

- Những bài nói về văn học và địa lý.
Les textes littéraires et les textes de géographie.

Dites pourquoi.

- Sinh viên ít có kiến thức về lĩnh vực này.
Les connaissances des étudiants sur ces domaines sont limitées.

5. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel en usage ?

- Pas efficace Un peu efficace Efficace Très efficace

Autres évaluations: Aucune.

Dites pourquoi

Nội dung bài khoa nào đề cập các vấn đề gần gũi với cuộc sống mà sinh viên quan tâm thì sinh viên thích đọc và đọc có kết quả.

Les étudiants aiment lire et comprennent bien les textes dont le thème concerne leurs domaines d'intérêt.

6. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture pour chaque genre de texte dans le manuel en usage ?

Jamais De temps en temps Souvent x Toujours

Pour quelles raisons ?

- Theo su chỉ dẫn của guide pédagogique

Suivre les propositions du guide pédagogique

7. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

Minh đang sử dụng Studio Plus. Minh mới chỉ dạy 1/3 quyển sách và nhận thấy về activities de lecture thế này : nội dung bài nào có nhiều từ mới và xa rời với môi trường quan tâm của SV thì tôi không thích đọc, thí dụ bài Licancabur: près de 6000 mètres (tr 48, nói về núi lửa), bài này dùng rất nhiều từ khó hiểu về việc khám phá núi lửa. Bài Le paysage politique en France (tr42) do SV không thông hiểu về vấn đề chính trị của Pháp nên không quan tâm. Nhưng bài có nội dung văn hóa để hiểu và gần gũi với cuộc sống thì SV thích hơn. Thí dụ: bài nói về téléphone portable (tr34), BD (tr52)

J'enseigne avec le manuel Studio Plus. Je n'ai travaillé qu'avec le premier tiers du manuel, j'ai des remarques suivantes sur les activités de lecture: Les étudiants n'aiment pas lire les textes qui contiennent beaucoup de mots nouveaux et dont le thème est loin de leurs domaines d'intérêt. Par exemple , le texte "Licancabur: près de 6000 mètres "(p.48, il s'agit d'un volcan), il y a une grande quantité de mots inconnus sur la découverte du volcan. Le texte " Le paysage politique en France" (p. 42) n'intéresse pas beaucoup les étudiants car ils ne connaissent pas bien la politique française. Les textes dont le thème concerne la culture et est proche de leur vie quotidienne les intéressent bien. Par exemple, le texte sur le téléphone portable (p.34), la bande dessinée (p.52)

8. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent peu utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ? Aucune idée

Dites pourquoi.

Aucune idée

9. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture pour améliorer la compétence de lecture-compréhension de vos apprenants?

Oui x Non

Si oui, lesquelles ?

10. Quelles approches voulez-vous prendre pour aider vos apprenants à accéder au sens du texte? Veuillez cocher les items que vous choisissez par les numéros 1,2 ou 3; 1 veut dire "un peu", 2 " beaucoup", 3 " le plus"

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|---|---|---|
| décodage lexical | x | | |
| syntaxe des phrases du texte | x | | |
| structuration du texte | | x | |
| cohésion lexicale | | | x |
| connexion textuelle | | | x |
| cohérence textuelle | | | x |
| contexte du texte | | x | |

Idées complémentaires: aucune

11. Pourriez-vous dire ce que le lecteur doit faire afin de maîtriser la structuration du texte ?

- identifier le genre du texte
- découvrir le plan du texte
- savoir segmenter la structure du texte en séquences
- maîtriser les fonctions des connecteurs et des marqueurs dans le texte x

Autres idées: aucune

12. Connaissez-vous plus ou moins les types de séquences textuelles proposés par Jean-Michel Adam ? (cf. annexe "schémas de séquences ", p.6). Veuillez cocher les séquences que vous connaissez plus ou moins.

- séquence narrative x
- séquence descriptive x

- séquence argumentative x
- séquence explicative x
- séquence dialogale x

Idées complémentaires: aucune

13. Parmi ces types de séquences, lesquels avez-vous appliqués dans l'enseignement de la lecture?

- séquence narrative
- séquence descriptive x
- séquence argumentative
- séquence explicative
- séquence dialogale

Idées complémentaires: aucune

14. Pensez-vous que la lecture par séquence aide les lecteurs-apprenants à comprendre plus aisément les textes ?

- Oui x Non

Dites pourquoi.: aucune idée

15. Selon vous, par quels moyens linguistiques la cohésion lexicale est-elle représentée ?

- anaphores x
- pronoms
- adjectifs démonstratifs
- nominalisation
- réseaux sémantiques d'ordre lexical
- articles définis

Autres: aucun

16. D'après vous, est-il nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture ?

- Oui x Non

Dites pourquoi.

- Anaphore tạo tình liên kết trong 1 bài khoa, nếu không hiểu anaphore, khả năng hiểu của người đọc sẽ rời rạc và có khi không hiểu.

Les anaphores créent la cohésion textuelle, si on ne comprend pas les anaphores, la construction du sens du texte est incohérente et même impossible.

17. A votre avis, quelles sont les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs ?

- x organiser les idées
- x assurer les relations sémantiques entre les phrases
 - donner des points de repère pour découvrir la structure textuelle
- x permettre de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers la phrase introduite par un connecteur ou un marqueur

Autres idées: aucune

18. Parmi les connecteurs, lesquels trouvez-vous les plus difficiles à maîtriser lors de la lecture pour vos étudiants? Veuillez citer 5 connecteurs au maximum.

cela dit, par contre, mais, pourtant, toutefois

Pour quelles raisons?

Vì sự khác nhau giữa các connecteurs này không rõ

Parce que les différences entre ces connecteurs ne sont pas nettes.

19. Pour enseigner à gérer les connecteurs dans l'activité de lecture, qu'est-ce que vous voulez demander aux étudiants de faire en classe?

- Tạo cho sinh viên có thói quen đọc nhiều bài khóa thể loại khác nhau để làm quen với nhiều loại connecteur khác nhau.

Faire lire différents genres de textes pour connaître différents types de connecteurs.

20. A votre avis, détecter la visée illocutoire (intention de communication) de l'auteur à travers un paragraphe du texte, c'est

- x identifier le thème du paragraphe
- relever les informations principales du paragraphe
- saisir toutes les informations importantes fournies dans le paragraphe

Autres idées: aucune

21. Vos étudiants ont-ils des difficultés à découvrir l'intention de communication que l'auteur veut exprimer à travers l'ensemble du texte à lire?

x Oui Non

Dites pourquoi.

Co khi không decouvrir đưoc l'intention de communication

Parfois les étudiants n'arrivent pas à decouvrir l'intention de communication

22. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte?

x le scripteur (auteur)

x le destinataire (lecteur)

x paramètres spatio-temporels

x intention de communication

x déroulement énonciatif du texte

Autres idées: aucune

23. Quelles difficultés rencontrent vos étudiants dans la reconstruction du contexte du texte à lire?

Không xác định loại hình bài khóa, không biết xuất xứ của bài khóa, thiếu kiến thức về lĩnh vực đó

Pour quelles raisons? Aucune

24. Selon vous, dans quels genres de textes l'argumentation et/ou l'explication se trouvent-elles ?

Veuillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1**, **2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*, **2** correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------|----------|----------|----------|
| biographie | | x | |
| récit | | x | |
| texte littéraire | | | |
| article critique | | | x |
| reportage | | | x |
| lettre | | x | |
| publicité | | x | |
| mode d'emploi | | x | |
| faits divers | | | |

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| texte scientifique | x | | |
| texte didactique | x | | |
| texte de vulgarisation | | | |

Autres genres de textes: aucun

25. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte, qu'est ce-que les apprenants devraient faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

- x apprendre les raisonnements logiques
- x apprendre les types d'argumentations
- acquérir des capacités discursives
- posséder un large vocabulaire
- maîtriser la syntaxe des phrases
- x savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées: aucune

**Résultats de l'enquête auprès des enseignants de français général
(4^e année)**

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le français ?

Depuis ans..

FG 4 : 29

2. Actuellement vous enseignez le français à quelle filière universitaire francophone (FUF) ? et à quelle année?

- FUF de médecine FUF de tourisme x
 1^{ère} année 2^e année 3^e année 4^e année: x 5^e année

3. Selon vous, quels avantages la classification des textes par genres apporte-t-elle à l'enseignement de la lecture?

FG 4: Cela permet une approche appropriée à chaque genre ou type de texte.

4. Parmi les genres de textes enseignés, lesquels sont les plus difficiles à comprendre pour vos apprenants?

FG 4: Je ne crois pas qu'il y ait un genre de texte plus difficile qu'un autre. L'important c'est de connaître la structure (l'organisation) de chacun et de procéder selon le cas.

Dites pourquoi.: aucune

5. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture proposée dans le manuel en usage ?

- Pas efficace x Un peu efficace Efficace Très efficace

Autres évaluations:

FG 4: Plus ou moins efficace, mais tous les genres (types) de textes n'y sont pas présents

Dites pourquoi: aucune .

6. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture pour chaque genre de texte dans le manuel en usage ?

Jamais De temps en temps x Souvent Toujours

Pour quelles raisons ?

FG 4: La démarche proposée est normalement bonne mais je trouve parfois des tâches qui pourraient contribuer à une meilleure approche du document proposé, et dans ce cas je modifie plus ou moins la démarche pédagogique

7. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

FG 4: - "Anticiper", avant de lire le contenu
- De la compréhension globale à la compréhension détaillée

Dites pourquoi.

FG 4 : C'est justement ce qu'on fait normalement dans la vie réelle, en lisant dans sa langue maternelle comme dans une langue étrangère

8. Quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage vous semblent peu utiles à l'apprentissage de la lecture des apprenants ?

FG 4: Des activités qui exigent une analyse trop détaillée d'un aspect du document, surtout d'un point linguistique.

Dites pourquoi.

FG 4: Cela est peu utile à un public de FOS.

9. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture pour améliorer la compétence de lecture-compréhension de vos apprenants?

Oui x Non

Si oui, lesquelles ?

FG 4: - Approche de la présentation (ou l'organisation) globale du document

- Repérage de termes appartenant à un champ lexical (lié au thème)
- Repérage de moyens d'expression . de construction intéressants

10. Quelles approches voulez-vous prendre pour aider vos apprenants à accéder au sens du texte?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1,2** ou **3**; **1** veut dire "*un peu*", **2** "*beaucoup*", **3** "*le plus*"

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------------------|---|---|---|
| Décodage lexical | x | | |
| Syntaxe des phrases du texte | x | | |
| Structuration du texte | | | x |
| Cohésion lexicale | | x | |
| Connexion textuelle | | x | |
| Cohérence textuelle | | | x |
| Contexte du texte | | | x |

Idées complémentaires

FG 4: Pour une meilleure maîtrise de la langue, toutes ces approches sont également importantes.

11. Pourriez-vous dire ce que le lecteur doit faire afin de maîtriser la structuration du texte ?

- identifier le genre du texte
- découvrir le plan du texte
- savoir segmenter la structure du texte en séquences
- maîtriser les fonctions des connecteurs et des marqueurs dans le texte

Autres idées: aucune

12. Connaissez-vous plus ou moins les types de séquences textuelles proposés par Jean-Michel Adam ? (cf. *annexe "schémas de séquences"*, p.6). Veillez cocher les séquences que vous connaissez plus ou moins.

- séquence narrative
- séquence descriptive

séquence argumentative

séquence explicative

séquence dialogale

Idées complémentaires

FG 4: Je crois que le programme d'étude (en langue maternelle et en langue étrangère) a déjà fourni aux lycéens des connaissances de base sur ces séquences.

13. Parmi ces types de séquences, lesquels avez-vous appliqués dans l'enseignement de la lecture?

séquence narrative

séquence descriptive

séquence argumentative

séquence explicative

séquence dialogale

Idées complémentaires

FG 4: Cela dépend en fait de chaque manuel utilisé.

14. Pensez-vous que la lecture par séquence aide les lecteurs-apprenants à comprendre plus aisément les textes ?

Oui Non

Dites pourquoi.

FG 4: voir question 3

15. Selon vous, par quels moyens linguistiques la cohésion lexicale est-elle représentée ?

anaphores

pronoms

adjectifs démonstratifs

nominalisation

réseaux sémantiques d'ordre lexical

articles définis

Autres:

FG 4: adjectifs possessifs, hyponymes, hyperonymes et paraphrases

16. D'après vous, est-il nécessaire d'enseigner les fonctions textuelles des anaphores comme une partie du contenu d'enseignement de la lecture ?

Oui x Non

Dites pourquoi.

FG 4: - Plutôt sensibiliser les apprenants à ces fonctions (travail de découverte, de synthèse et d'application)

- Les apprenants n'étant pas inscrits dans une branche spécialisée en linguistique textuelle

17. A votre avis, quelles sont les fonctions textuelles des connecteurs et des marqueurs ?

organiser les idées

x assurer les relations sémantiques entre les phrases

x donner des points de repère pour découvrir la structure textuelle

x permettre de détecter l'intention de communication de l'auteur à travers la phrase introduite par un connecteur ou un marqueur

Autres idées

FG 4: Reconnaître la "culture- source" de l'auteur et l'impact (à travers les connecteurs et marqueurs qui peuvent varier selon chaque culture)

18. Parmi les connecteurs, lesquels trouvez-vous les plus difficiles à maîtriser lors de la lecture pour vos étudiants? Veuillez citer 5 connecteurs au maximum.

FG 4: Parmi les plus courants: ET, MAIS, ALORS

Pour quelles raisons?

FG 4: Par interférence des connecteurs de la langue maternelle

19. Pour enseigner à gérer les connecteurs dans l'activité de lecture, qu'est-ce que vous voulez demander aux étudiants de faire en classe?

FG 4: - Avec texte d'appui (démarche sémasiologique): découverte et repérage de connecteurs, étude de leur emploi et de leur valeur (ponctuellement puis en synthèse).

- Réemploi : produire un texte analogique (à dominante communicatif)

20. A votre avis, détecter la visée illocutoire (intention de communication) de l'auteur à travers un paragraphe du texte, c'est

x identifier le thème du paragraphe

x relever les informations principales du paragraphe

x saisir toutes les informations importantes fournies dans le paragraphe

Autres idées

FG 4: - Plutôt à travers tous les éléments sus-mentionnés (servant d'indicateurs), aboutir à répondre à cette question: dans quel objectif (quelle finalité) l'auteur a-t-il écrit le texte?

- Plutôt un texte qu'un paragraphe.

21. Vos étudiants ont-ils des difficultés à découvrir l'intention de communication que l'auteur veut exprimer à travers l'ensemble du texte à lire?

x Oui Non

Dites pourquoi.

FG 4: Ils se perdent souvent dans les détails, ne maîtrisant pas l'organisation, la structure globale du texte.

22. A votre avis, quels sont les éléments qui composent le contexte?

x le scripteur (auteur)

x le destinataire (lecteur)

x paramètres spatio-temporels

x intention de communication

x déroulement énonciatif du texte

Autres idées

FG 4: - Relations interpersonnelles

- Références socio-culturelles

23. Quelles difficultés rencontrent vos étudiants dans la reconstruction du contexte du texte à lire?

FG 4: - manque de connaissances socio-culturelles

Pour quelles raisons? aucune idée

24. Selon vous, dans quels genres de textes l'argumentation et/ou l'explication se trouvent-elles ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1, 2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*, **2** correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*

| | 1 | 2 | 3 |
|------------------------|----------|----------|----------|
| Biographie | | | x |
| Récit | | | x |
| Texte littéraire | | | x |
| Article critique | | | x |
| Reportage | | | x |
| Lettre | | | x |
| Publicité | | | x |
| Mode d'emploi | | x | |
| Faits divers | | | |
| Texte scientifique | | | x |
| Texte didactique | | | x |
| Texte de vulgarisation | | x | |

Autres genres de textes: aucun

25. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte, qu'est ce-que les apprenants devraient faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum.

- apprendre les raisonnements logiques
- x apprendre les types d'argumentations
- acquérir des capacités discursives
- x posséder un large vocabulaire
- x maîtriser la syntaxe des phrases
- savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées :aucune

Résultats de l'enquête auprès des enseignants de FOS

2^e année

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FOS?

FOS 2.1 : 9 ans

FOS 2.2 : 1 an

FOS 2.3: 1 an

2. Actuellement vous enseignez le FOS à quelle filière universitaire francophone(FUF) ? et à quelle année?

FUF de médecine: FOS 2.2 , FOS 2.3

FUF de tourisme: FOS 2.1

1^{ère} année x x x 2^e année 3^e année 4^e année 5^e année

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous fait lire à vos étudiants ?

textes scientifiques x x

textes didactiques x

textes de vulgarisation x x x

Autres: aucun

4. Parmi les trois types de textes de spécialité en français ci-dessous, lesquels sont les plus enseignés à vos étudiants ?

textes scientifiques x

textes didactiques

textes de vulgarisation x x

Dites pourquoi

FOS 2.2: Ces texte sont plus appropriés aux étudiants vu leur niveau de français

5. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes scientifiques en français?

lexique spécifique x x

syntaxe des phrases

organisation textuelle x x

manque de connaissances spécifiques x

manque de connaissances encyclopédiques x

détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou

l'ensemble du texte

repérage des informations principales de chaque paragraphe x x

Autres grands obstacles: aucun

6. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes didactiques en français?

lexique spécifique x

syntaxe des phrases x x

organisation textuelle x

manque de connaissances spécifiques

manque de connaissances encyclopédiques

détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou l'ensemble du texte x

repérage des informations principales de chaque paragraphe x

Autres grands obstacles: aucun

7.. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes de vulgarisation en français?

lexique spécifique x

syntaxe des phrases x x

organisation textuelle x

manque de connaissances spécifiques x x

manque de connaissances encyclopédiques x

détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou l'ensemble du texte

repérage des informations principales de chaque paragraphe x x

Autres grands obstacles: aucun

8. Selon vous, au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, est-il utile aux apprenants de faire lire les textes de vulgarisation?

Oui : FOS 2.1, FOS 2.2, FOS 2.3 Non

Dites pourquoi.

FOS 2.1 : Les étudiants doivent être équipés du vocabulaire élémentaire d'un autre domaine avant d'attaquer les textes de spécialité approfondis

FOS 2.2 : Acquérir un meilleur niveau

FOS 2.3: Giúp sinh viên có lượng từ và kiến thức cơ bản về chủ đề.

Aider les étudiants à acquérir un vocabulaire et un savoir spécifiques de base concernant le thème abordé

9. D'après vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1, 2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*, **2** correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*.

| | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------|---|-----|---|
| textes scientifiques | X | X | X |
| textes didactiques | X | X | X |
| textes de vulgarisation | | X X | X |

Autres types de textes de spécialité: aucun

10. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité, qu'est-ce que les apprenants devraient faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

- apprendre les raisonnements logiques x x x
- apprendre les types d'argumentations
- acquérir des capacités discursives x x
- posséder un large vocabulaire spécifique x x x
- maîtriser la syntaxe des phrases x
- savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées: aucune

11. Dans le programme de l'enseignement de la lecture de textes de spécialité pour vos étudiants, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication ?

Aucun Un peu : FOS 2.1, FOS 2.2, FOS 2.3 Beaucoup

Si oui, lesquels sont efficaces pour eux?

FG 2.3: Giúp sinh viên nhớ từ, hiểu sâu nội dung của bài.

Exercices permettant de mémoriser les mots nouveaux et d'appréhender le contenu du texte

12. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage ?

Pas efficace Un peu efficace: FOS 2.3 Efficace : FOS 2.1
 Très efficace

Autres évaluations: aucune

Dites pourquoi: aucune idée

13. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage?

Jamais De temps en temps: FOS 2.2, FOS 2.3 Souvent : FOS 2.1 Toujours

Pour quelles raisons ?

FOS 2.3 : Thời gian học trên lớp ít, sinh viên ít biết từ.

Le volume horaire d'enseignement de la lecture en classe n'est pas suffisant, le vocabulaire des étudiants est limité

14. A votre avis, quels types d'activités de lecture proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité des étudiants?

FOS 2.1 : Reconnaître les types de textes différents

Repérage des informations

Reconstruction du texte à partir des paragraphes en désordre

FOS 2.2. : Aucune idée

FOS 2.3: Aucune idée

Dites pourquoi: aucune idée

15. A votre avis, quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont peu utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité?

FOS 2.1: Questions Vrai-Faux sans justification

FOS 2.2 : Aucune idée

FOS 2.3 : Aucune idée

Dites pourquoi.

FOS 2.1 : La fiabilité est basse car il manque des justifications de la part des étudiants

16. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture en classe à vos étudiants pour améliorer leur compétence de lecture-compréhension des textes de spécialité ?

Oui : FOS 2.1 Non : FOS 2.3

Si oui, lesquelles ?

FOS 2.1: Ça dépend du texte. Par exemple, Vrai-Faux avec justification, chercher les idées clés par paragraphes puis idée principale du texte, lexique (Verbe --> Nom, Nom----> Verbe, Adjectif)

17. D'après vous, la lecture-compréhension des textes de spécialité est-elle différente de celle des textes quotidiens ?

Oui : FOS 2.1, FOS 2.2 Non Aucune idée: FOS 2.3

Si oui, quelles en sont les différences ?

FOS 2.1: -Vocabulaire spécifique

- Style neutre

Résultats de l'enquête au près des enseignants de FOS

4^e année

1. Depuis combien d'années enseignez-vous le FOS?

Depuis ans..

FOS 4.1 : 11

FOS 4.2:

2. Actuellement vous enseignez le FOS à quelle filière universitaire francophone (FUF) ? et à quelle année?

FUF de médecine: FOS 4.1

FUF de tourisme: FG 4.2

1^{ère} année

2^e année

3^e année

x x 4^e année

5^e année

3. Quels types de textes de spécialité en français avez-vous fait lire à vos étudiants ?

textes scientifiques (articles scientifiques, extraits d'ouvrages scientifiques) x x

textes didactiques (textes de manuels scolaires, cours universitaires) x

textes de vulgarisation (articles de revues spécialisés, textes scientifiques au grand public) x

Autres: aucun

4. Parmi les trois types de textes de spécialité en français ci-dessous, lesquels sont les plus enseignés à vos étudiants ?

textes scientifiques (articles scientifiques, extraits d'ouvrages scientifiques)

textes didactiques (textes de manuels scolaires, cours universitaires)

FG4.2

textes de vulgarisation (articles de revues spécialisés, textes scientifiques au grand public) **FG 4.1**

Dites pourquoi

FOS 4.1:

- Thông tin cung cấp vừa tầm, không quá chuyên sâu để sinh viên lĩnh hội dễ dàng, ít gặp khó khăn khi gặp khó khăn khi gặp các thông tin khoa học hay thuật ngữ chuyên sâu.

Les informations fournies dans les textes de vulgarisation sont compréhensibles, pas trop spécialisée pour que les étudiants puissent acquérir facilement et rencontrer moins de difficultés dans l'accès aux informations scientifiques et termes plus spécialisés

- Nội dung và cấu trúc dễ để luyện tập các kỹ năng cho sinh viên.

Le contenu et les structures grammaticales sont simples , cela est favorable à la pratique des capacités linguistiques .

5. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes scientifiques en français?

- lexique spécifique x x
- syntaxe des phrases
- organisation textuelle
- manque de connaissances spécifiques
- manque de connaissances encyclopédiques x
- détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou l'ensemble du texte x
- repérage des informations principales de chaque paragraphe x

Autres grands obstacles: aucun

6. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes didactiques en français?

- lexique spécifique x
- syntaxe des phrases x
- organisation textuelle x
- manque de connaissances spécifiques
- manque de connaissances encyclopédiques
- détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou l'ensemble du texte
- repérage des informations principales de chaque paragraphe x

Autres grands obstacles: aucun

7.. A votre avis, à quels grands obstacles pourraient vos étudiants faire face en lisant les textes de vulgarisation en français?

- lexique spécifique x
- syntaxe des phrases x
- organisation textuelle x x

- manque de connaissances spécifiques
- manque de connaissances encyclopédiques x
- détermination de l'intention de communication de l'auteur à travers chaque paragraphe ou l'ensemble du texte x
- repérage des informations principales de chaque paragraphe

Autres grands obstacles: aucun

8. Selon vous, au début de l'apprentissage de la lecture des textes de spécialité en français, est-il utile aux apprenants de faire lire les textes de vulgarisation?

- Oui : FOS 4.1, FOS 4.2 Non

Dites pourquoi.

FOS 4.1: Giup sinh vien tiep can de dang cac van ban cung mot noi dung nhu cac van ban khoa hoc chuyen nganh nhung duoc viet duoi dang kho va chuyen sau hon.

Aider les étudiants à lire et comprendre plus facilement les textes scientifiques.

FOS 4.2 : SV cần có kiến thức ban đầu và tập làm quen với các textes de vulgarisation trước khi đọc những bài textes de spécialité thì sẽ dễ dàng.

La lecture de textes de vulgarisation permet aux étudiants d'acquérir des connaissances de base permettant de lire les textes de spécialité plus aisément.

9. D'après vous, l'argumentation et l'explication se trouvent-elles dans les textes de spécialité ?

Veuillez cocher les items que vous choisissez par les numéros **1, 2** ou **3**; **1** correspondant à *l'argumentation*,

2 correspondant à *l'explication*, **3** correspondant à *toutes les deux*.

| | 1 | 2 | 3 |
|--------------------------------|---|---|---|
| textes scientifiques | x | | x |
| textes didactiques | | x | x |
| textes de vulgarisation | | x | |

Autres types de textes de spécialité

FOS 4.1: - Van ban co tinh cach nghien cuu thi li luan.

Les textes scientifiques sont argumentatifs.

- Van ban cung cap thong tin thi giai thich.

Les textes de vulgarisation sont explicatifs.

10. A votre avis, afin de bien comprendre l'argumentation et/ou l'explication dans un texte de spécialité, qu'est ce-que les apprenants devraient faire en priorité? Veuillez citer 3 tâches les plus nécessaires au maximum

apprendre les raisonnements logiques x x

apprendre les types d'argumentations x x

acquérir des capacités discursives x x

posséder un large vocabulaire spécifique x

maîtriser la syntaxe des phrases

savoir les figures de rhétorique (stylistique)

Autres idées: aucune

11. Dans le programme de l'enseignement de la lecture de textes de spécialité pour vos étudiants, y a-t-il des exercices visant à développer la capacité à comprendre l'argumentation et l'explication ?

Aucun Un peu: FOS 4.1, FOS.4.2 Beaucoup

Si oui, lesquels sont efficaces pour eux? (aucune idée)

12. Comment trouvez-vous la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage ?

Pas efficace Un peu efficace Efficace: FOS 4.2 Très efficace

Autres évaluations: aucune

Dites pourquoi

FOS 4.2: Lam cho sinh vien biet giai thich va argumenter duoc y kien cua minh. Tim duoc nhung thong tin chinh va can thiet ve chuyen nganh cua minh.

Permettre aux étudiants d'expliquer et argumenter leurs opinions. Permettre de trouver les informations principales et importantes sur leur spécialité.

13. Suivez-vous strictement la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture des textes de spécialité proposée dans le manuel en usage?

Jamais De temps en temps : FOS 4.2 Souvent Toujours

Pour quelles raisons ?

FOS 4.2 : Vi neu day lien tuc khong thay doi démarche se lam sinh vien nham chan

Cela ennuie les étudiants d'enseigner toujours selon une même démarche pédagogique.

14. A votre avis, quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont particulièrement utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité des étudiants?

FOS 4.2: Aucune idée

Dites pourquoi: Aucune idée

15. A votre avis, quels types d'activités de lectures proposés dans le manuel en usage sont peu utiles à l'apprentissage de la lecture-compréhension des textes de spécialité?

FOS 4.2 : Aucune idée

Dites pourquoi. :aucune idée

16. Avez-vous ajouté d'autres activités de lecture en classe à vos étudiants pour améliorer leur compétence de lecture-compréhension de textes de spécialité ?

Oui : FOS 4.1 Non; FOS 4.2

Si oui, lesquelles ?

FOS 4.1: Đọc thêm 1 bài mới có cùng chủ đề để sinh viên ôn tập từ vựng và trải nghiệm lại các kỹ năng lĩnh hội của mình.

Donner à lire des documents supplémentaires portant sur les thèmes déjà appris pour que les étudiants consolident leur vocabulaire et testent leurs capacités acquises.

17. D'après vous, la lecture-compréhension des textes de spécialité est-elle différente de celle des textes quotidiens ?

Oui : FOS 4.1, FOS 4.2 Non

Si oui, quelles en sont les différences ?

FOS 4.1: - Cách trình bày và đưa thông tin khác nhau.

Les deux genres de textes se distinguent par leur organisation textuelle leur type d'informations.

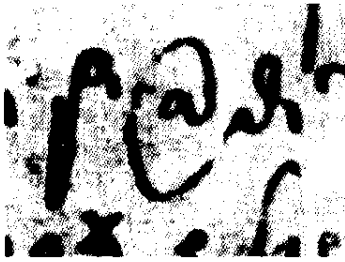
- Tùy thuộc vào người đọc cần nắm bắt thông tin nào.
Cela dépend des buts de lecture des lecteurs.

FOS 4.2: Vì nó đi sâu hơn về chuyên ngành.

Les textes de spécialité présentent des informations spécifiques.

Documents analysés des manuels Studio

§1 (Ph1) Le caractère @ est un caractère très présent dans notre environnement de lecture : on ne peut ouvrir un journal ou une revue sans tomber sur lui. (Ph2) Même si c'est un caractère très utilisé lorsqu'on possède un ordinateur, il demeure néanmoins un peu mystérieux :



comment s'appelle-t-il exactement ? comment se prononce-t-il ? d'où vient-il ?

§2 (Ph1) Ce signe existe depuis le Moyen Âge et vient du latin *ad* qui signifie à, vers, auprès de. (Ph2) Il est ensuite utilisé dans le courrier royal et le courrier diplomatique.

(Ph3) Plus tard, le @ est employé dans le commerce pour indiquer le prix d'un produit-exemple : 2 livres @fr 15,50=fr31. (Ph4) C'est pourquoi, il a été introduit dans les claviers de machines à écrire dès 1885, puis dans les claviers informatiques standards quatre-vingts ans plus tard.

Extrait d'une lettre de

§3 (Ph1) Le problème est de savoir comment on l'appelle. (Ph2) En anglais, on utilise le plus souvent *at*. (Ph3) En français, on l'appelle *arobase* mais aussi *a commercial* ; en espagnol et en portugais, c'est *arroba*, qui viendrait de l'arabe *ar-rubè*, signifiant le quart et qui désigne d'abord une unité de mesure. (Ph4) Beaucoup de langues utilisent des expressions qui évoquent un animal : les Allemands parlent de la queue du singe (*Klammeraffe*). (Ph5) Une autre image animale est souvent utilisée : l'escargot. (Ph6) C'est le cas en italien, en espéranto, en coréen. (Ph7) Les Danois l'appellent *snabel a*, c'est-à-dire *a avec une trompe d'éléphant*, les Hongrois *ver de terre*. (Ph8) La plus jolie image est sans doute celle des Finlandais qui appellent @ le signe du miaou, probablement à cause de sa ressemblance avec un chat qui dort, la queue enroulée autour de son corps...

§4 (Ph1) Quelle est l'origine du mot *arobase* ou *arrobase* ? (Ph2) C'est un nom féminin.

(Ph3) On dit que ce sont les imprimeurs qui l'ont inventé. (Ph4) Il serait la déformation de l'appellation *a rond bas*. (Ph5) Le mot *bas* désigne les minuscules dans le langage professionnel des imprimeurs. (Ph6) Autrement dit, l'@ est le *a minuscule entouré d'un rond*.

Lisez ces textes et trouvez leur thème, puis dégagez l'opinion de l'auteur sur ce thème.

Texte a

§1 (Ph1) Le télétravail, s'il présente certains avantages pour les personnes qui l'ont choisi, en ce qui concerne la flexibilité des horaires et l'organisation de son temps, a cependant des effets négatifs à long terme.

§2 (Ph1) Petit à petit, le télétravailleur s'isole, il se déconnecte du monde de l'entreprise, les relations qu'il entretenait avec ses collègues de travail se distendent et, d'une certaine manière, il s'exclut de la sphère sociale de l'entreprise. **(Ph2)** À tel point que certaines des personnes que nous avons interrogées en viennent à regretter les conversations devant la machine à café...

Texte b

(Ph1) Le télétravail est un phénomène qui va bouleverser le fonctionnement de certaines entreprises, c'est une liberté donnée aux personnes qui choisissent cette nouvelle forme de travail. **(Ph2)** En effet, il permet d'organiser son temps comme on le souhaite, de vivre à son propre rythme, de passer plus de temps avec ses enfants et de ne pas être soumis à la pression d'un chef.

Tout s'explique

Écoutez et dites si les explications données sont
bonnes ou mauvaises.

Pourquoi, dans les pays arabes, verse-t-on le thé de très haut au-dessus du verre ?

(Ph1) Nous avons tous admiré, si ce n'est été tentés de reproduire, le beau geste du service du thé dans les pays arabes : d'abord très près du verre, la théière est montée en hauteur avant d'être redescendue jusqu'au verre quand celui-ci est plein. **(Ph2)** Et tout cela, sans qu'aucune goutte ne soit renversée !

(Ph3) Si elle impressionne les voyageurs, ce n'est cependant pas le but premier de cette tradition, qui est plutôt une affaire de phy-

sique. **(Ph4)** La solubilité d'un gaz dans un liquide diminue en fonction de la température : l'oxygène dissous dans l'eau forme de grosses bulles qui s'échappent du liquide lorsque l'eau bout pour la préparation du thé.

(Ph5) Et c'est parce que l'eau, débarrassée de son air, est moins digeste, que les Arabes versent le thé si haut au-dessus du verre.

(Ph6) Pendant sa chute dans le verre, le thé se réoxygène devenant ainsi plus digeste

Article analysé

Le droit et les comportements des acteurs : enseignements d'une comparaison avec les voisins européens

Yves Chassard,
Directeur des études, Bernard Brunhes Consultants

Je vais rendre compte des principaux résultats d'une étude réalisée par Bernard Brunhes Consultants, au printemps 2002, à la demande du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, étude qui a été remise au ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, quelques semaines après le changement de gouvernement. Ce travail visait à comparer, pour sept pays de l'Union européenne (l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la France, l'Italie, le Royaume Uni et la Suède) les textes qui gouvernent les conditions des licenciements collectifs pour motif économique et à dire quelques mots de la façon dont ces textes sont appliqués, notamment des comportements qu'ils engendrent chez les partenaires sociaux.

Je voudrais commencer par deux propos liminaires. Le premier pour souligner le fait que les différences dans la façon de traiter ce problème restent très sensibles entre les pays européens, et ce malgré l'existence d'une directive européenne dont la première version remonte tout de même à 1975. Cette directive européenne est assez précise, puisqu'il est stipulé dans son article 1 que *«lorsqu'un employeur envisage d'effectuer des licenciements collectifs, il est tenu de procéder, en temps utile, à des consultations avec les représentants des travailleurs en vue d'aboutir à un accord»*. Trois mots ou expressions sont importants dans cet article : l'expression « en temps utile », le mot «consultation» (qui diffère d'une simple information) et le fait que cette consultation doit être effectuée « en vue d'aboutir à un accord». Le moins que l'on puisse dire est que les pays européens interprètent ce texte de façon diverse. Pourquoi? Il y a là, à la fois, un sujet de méditation pour ceux qui s'intéressent à l'Europe sociale et, me semble-t-il, un thème de recherche intéressant pour les étudiants en science politique.

Ma seconde remarque introductive sera pour signaler que nous n'avons pas cherché à nous prononcer sur les mérites comparés des différents corpus législatifs, ce n'était pas notre propos et cela eut été un exercice très difficile. Pour qui s'intéresse de près à ces questions, il saute aux yeux que la législation sur les licenciements collectifs n'est qu'un élément d'un puzzle, que les spécialistes appellent un « système d'emploi », lequel comprend bien d'autres éléments – de la représentativité des syndicats au mode de gouvernement, en passant par la spécialisation industrielle. Vous savez qu'au bout du compte, l'idiosyncrasie d'un pays s'explique toujours par... son

histoire et par sa géographie. Mais il y a cependant deux critères minimaux qu'une législation doit, me semble-t-il, chercher à satisfaire. Le premier, c'est d'être effectivement appliquée. Que penser, par exemple, de la législation espagnole, qui maintient l'autorisation administrative pour le licenciement collectif des salariés sous contrat à durée indéterminée, alors que près de 40 % des contrats de travail sont à durée déterminée et que plus des deux tiers des licenciements économiques sont des licenciements individuels ? Le second critère est celui d'une stabilité minimale de la législation. Si celle-ci est sans cesse modifiée, il en résulte une grande insécurité juridique, parce que la jurisprudence n'a pas le temps d'être établie avec précision, au terme des procédures d'appel et de cassation, par le niveau le plus élevé des juridictions. Force est de constater qu'au regard de ces deux critères, la France n'était pas, après le vote de la loi de modernisation sociale, la mieux placée parmi les pays européens.

Informé/consulter ou négocier ?

Avec le *Royaume-Uni* et la *Belgique*, la *France* fait partie des pays dans lesquels la recherche d'un accord entre l'employeur et les instances représentatives du personnel n'est pas la finalité de la procédure de consultation.

En *Allemagne* au contraire, comme en *Espagne* et en *Italie*, la procédure est conçue pour aboutir à un accord. En *Allemagne*, cet accord est nécessaire pour arrêter les mesures du plan social. En cas de projet de restructuration entraînant des licenciements pour motif économique, obligation est faite à l'employeur de respecter une double procédure : d'une part, il doit engager une discussion sur le projet même de restructuration, dont l'objet est de rechercher un « équilibre des intérêts » entre les parties ; d'autre part, l'employeur doit négocier avec le comité d'entreprise le contenu du plan social. L'accord qui en découle s'impose à l'entreprise. En cas de désaccord, les parties ont la faculté de saisir une instance de conciliation qui tentera de rapprocher les parties.

En *Espagne*, la conclusion d'un accord est nécessaire, en pratique, pour obtenir de l'administration l'autorisation de procéder aux licenciements. Le licenciement peut, en effet, être refusé par l'administration si aucun accord n'a été conclu entre la direction et les représentants des salariés. En *Italie*, la loi est souple, mais les contentieux

portant sur son application sont nombreux; l'administration n'exerce aucun rôle de contrôle juridique ou administratif, seulement une fonction de médiation ; parvenir à un accord est la seule façon d'éviter des contentieux ultérieurs, qui peuvent se révéler très coûteux pour l'entreprise. La *Suède*, enfin, est un cas à part : on y pratique une anticipation concertée des négociations. Bien avant le début des négociations formelles, interviennent des discussions qui associent toutes les parties prenantes (collectivités territoriales, responsables syndicaux de la région concernée, agence nationale de l'emploi) à

l'examen des projets de reconversion.

Sur quoi portent, en général, les négociations ? Le plus souvent, l'entreprise et les syndicats cherchent à échanger l'octroi d'indemnités de licenciements plus élevées contre une application plus souple des critères d'ordre des salariés susceptibles d'être licenciés. Ceux-ci sont, en effet, définis souvent de façon très précise par la réglementation, avec une référence à la règle du *Last in, first out* beaucoup plus prégnante qu'en *France*.

Autre point : la *France* n'est pas le seul pays où l'examen de la justification économique du licenciement doit être distinct de celui du plan social. L'*Allemagne* et la *Belgique* sont également dans ce cas. Mais la *France*, après le vote de la loi de modernisation sociale, était le seul pays où le premier examen (le Livre IV) devait être achevé pour que le second (le Livre III) puisse démarrer.

Enfin, la véritable spécificité française ne porte pas tant sur les délais – lesquels peuvent également être fort longs en *Allemagne* ou en *Suède*, lorsque la négociation du plan social se révèle difficile – que sur le fait que la procédure d'information – consultation des instances représentatives du personnel y est organisée de façon très précise par la loi.

Reclasser ou indemniser ?

Des différences sensibles existent aussi entre pays européens quant à l'ampleur des contraintes qui pèsent sur les entreprises pour le reclassement des salariés qu'elles s'apprêtent à licencier. S'agissant du reclassement interne dans l'entreprise, ces contraintes sont aussi fortes en *Allemagne* qu'en *France*. Le juge peut être conduit à vérifier que toutes les possibilités de reclassement interne ont bien été proposées aux salariés. Elles sont, par contre, moindres en *Espagne* (la notion d'entreprise est pratiquement inconnue du droit du travail espagnol) et en *Italie* (où la loi, cependant, prévoit la possibilité de passages à temps partiel pour maintenir les emplois menacés, assortie d'une subvention publique pour compenser l'essentiel de la perte de salaire des salariés concernés). Et elles sont pratiquement nulles en *Belgique*, au *Royaume-Uni* et en *Suède* : dans ces trois pays, la bonne foi de l'entreprise qui s'apprête à licencier n'est jamais mise en cause, on suppose que toutes les possibilités de reclassement interne ont été explorées.

S'agissant du reclassement externe, il n'existe aucune obligation pesant sur les entreprises en *Belgique*, en *Espagne* (où le problème n'est tout simplement pas posé) et en *Italie* (où les entreprises qui parviennent à reclasser leurs anciens salariés licenciés bénéficient au contraire d'exonérations de cotisations sociales).

Mais aucune contrainte spécifique n'existe, non plus, en *Allemagne* sur les entreprises qui licencient : le reclassement externe des salariés licenciés, c'est l'affaire de l'Office de l'emploi et de l'indemnisation du chômage (*Bundesanstalt für Arbeit*), lequel est financé pour l'essentiel par des cotisations sociales obligatoires et accessoirement par l'État fédéral. La *Suède* occupe une position médiane, car les efforts

de reclassement y sont assurés par des fonds privés *ad hoc*, auxquels les entreprises doivent cotiser en application des conventions collectives. La *France* apparaît donc atypique sur ce plan, puisque la loi impose aux entreprises un certain nombre de mesures visant à faciliter le reclassement des salariés qu'elles licencient et à redynamiser le bassin d'emploi touché par les licenciements.

Au fond, l'objectif est bien le même en *Allemagne*, en *France* et en *Suède* : reclasser les salariés licenciés pour raison économique. La différence est que cet objectif est poursuivi à travers l'imposition d'un prélèvement obligatoire en *Allemagne*, à travers un prélèvement décidé par la négociation collective en *Suède* et par une obligation de moyens pesant sur l'entreprise qui licencie en *France* (en vertu du principe « les licenciements doivent être les payeurs »). On a ici une belle illustration du double sens du verbe « imposer »... dont le complément peut être soit une contrainte, soit un prélèvement. Reste à connaître la pertinence économique comparée de l'un ou l'autre de ces modèles.

En conclusion, si l'on devait caractériser la France par rapport aux six autres pays, on pourrait résumer la situation de la façon suivante :

1. La loi française est très directement axée sur le reclassement des personnels concernés par les licenciements; elle favorise les reconversions quand d'autres pays favorisent les indemnités de licenciements.
 2. La loi française n'est pas axée sur la recherche d'un accord entre représentants de l'employeur et des salariés ; en cela, elle s'écarte de la directive de l'Union européenne.
 3. La loi française traduit la méfiance entre les différents acteurs : non seulement elle se contente d'un avis du comité d'entreprise et non d'un accord des syndicats, mais elle multiplie les dispositions destinées à empêcher les employeurs de tourner la loi, elle privilégie les procédures de contrôle, elle prévoit de multiples interventions possibles de l'administration.
 4. La complexité des procédures peut évidemment conduire à des délais longs, compte tenu de la tentation des représentants des salariés d'en utiliser toutes les possibilités pour peser sur les décisions.
- En définitive, la volonté de protéger les travailleurs menacés de licenciement s'est plus volontiers traduite, dans notre pays, par une multiplication des verrous procéduriers que par la recherche d'un accord entre employeurs et représentants du personnel.

