



HAL
open science

Littérature et presse : une étude de compréhension des textes (en contexte libanais)

Nora Laïdouni

► **To cite this version:**

Nora Laïdouni. Littérature et presse : une étude de compréhension des textes (en contexte libanais). Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019), 2019. Français. NNT : 2019AZUR2019 . tel-02448901

HAL Id: tel-02448901

<https://theses.hal.science/tel-02448901>

Submitted on 22 Jan 2020

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.

THÈSE DE DOCTORAT

LITTÉRATURE ET PRESSE : UNE ÉTUDE DE COMPRÉHENSION DES TEXTES (EN CONTEXTE LIBANAIS)

Nora LAÏDOUNI

Laboratoire I3DL

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en Sciences du Langage
d'Université Côte d'Azur**
Dirigée par : Jean-Pierre Cuq
Co-encadrée par : Jean-Christophe Pellat
Soutenue le : 19 Septembre 2019

Devant le jury, composé de :
Nicole Biagioli, Professeure émérite, Université
Nice Sophia Antipolis
Fatima Chnane-Davin, Professeure des
universités, Aix-Marseille
Jean-Pierre Cuq, Professeur, Université Nice
Sophia Antipolis
Greta Komur-Thillo, Professeure, Université
de Haute Alsace (Mulhouse)
Jean-Christophe Pellat, Professeur émérite,
Université de Strasbourg

**LITTÉRATURE ET PRESSE : UNE ÉTUDE DE
COMPRÉHENSION DES TEXTES (EN CONTEXTE
LIBANAIS)**

Jury :

Présidente du jury

Nicole Biagioli, Professeure émérite, Université Nice Sophia Antipolis

Rapporteuses

Fatima CHNANE-DAVIN, Professeure, Université d'Aix Marseille.

Greta Komur-Thilloy, Professeure, Université de Haute Alsace (Mulhouse)

RÉSUMÉ

La réhabilitation de la littérature en classe de langue lui a conféré un appareillage didactique qui prend désormais en compte sa dimension communicationnelle. Le discours littéraire est ainsi envisagé dans une approche pragmatique et est aussi intégré dans la perspective actionnelle dont l'objectif est la formation d'un acteur social à travers la pédagogie du projet comme c'est le cas pour la presse écrite. La littérature, en tant que document authentique, rejoint également l'article de presse dans l'apprentissage d'une langue-culture et dans la pratique d'un dialogue interculturel. Ces objectifs s'appuient, entre autres, sur la compréhension écrite de ces deux supports par les apprenants. Il serait ainsi judicieux de s'intéresser aux méthodes qui aident à l'accès aux sens. Confronter le texte littéraire et l'article de presse quand ils relatent un même sujet peut-il faciliter cet accès ? Pouvons-nous également affirmer que le texte littéraire a un rôle formateur et que l'apport de l'article de presse est indispensable ? Ces questions se trouvent au centre de notre recherche. Une étude de terrain menée au Liban auprès de lycéens de la classe de seconde est proposée comme méthodologie de travail.

Mots clefs : Littérature – appareillage didactique – dimension communicationnelle – discours littéraire- approche pragmatique – perspective actionnelle – acteur social – pédagogie du projet – presse écrite – document authentique – apprentissage – langue-culture – dialogue interculturel – compréhension – confrontation – rôle formateur – apport indispensable.

ABSTRACT

The rehabilitation of the literature in the language classroom has given it a didactic apparatus which takes into account the communicative dimension. Thus, the literary discourse is considered a pragmatic approach which is also integrated in the action-oriented whose main purpose is the formation of a social actor through the pedagogy project as in the case with print media. As an authentic document, the literature joined the press article as well, in studying a language - culture and to practice in an intercultural dialog. Those aims are based, among others, on the writing understanding of both aids by learners. It would be wise to pay attention to the ways which help the accessing to the senses. Putting them together, the literary text and the press article, when they have the same subject, could it facilitate such an

access? Are we able to say as well, that the literary text has a formative role and the contribution of the press article is essential? These questions symbolize our research center. A

study on the field in Lebanon for the students in the second class is proposed as a methodology work.

Keywords : Literature – didactic apparatus – communicative dimension – literary discourse – pragmatic approach – action-oriented – social actor – pedagogy project – print media – authentic document – studying – language-culture – intercultural dialog – understanding – formative role – essential contribution.

La persévérance est la meilleure des richesses

Nora

À mes parents et mes enfants

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier et à témoigner mon entière reconnaissance à mon directeur de thèse Monsieur Jean-Pierre Cuq et à mon co-directeur Monsieur Jean-Christophe Pellat pour leur soutien inconditionnel et leur accompagnement durant les différentes étapes de cette recherche.

J'exprime aussi mes remerciements aux coordinatrices des écoles El Mustafa Mme Noha el Husseïni et Mme Joumana Abdelsater, aux enseignantes Nathalie, Fatima Makhzoum, Marie, Amel, Caroll, Nancy, Imane Jaber ainsi qu'à la directrice de l'école orthodoxe de Tripoli Mme Victoria.

Je dois également beaucoup à mes parents, mon frère Farid, ma sœur Yasmina, ma tante Fatiha, mon beau-frère Chakib, ma belle-sœur Khala et à tous mes amis(es), en particulier Bouchra, Akila Gherbi, Ghania, Rose et Sakina pour leur soutien.

J'ai rédigé cette version de la thèse dans des circonstances très douloureuses et difficiles, sans l'appui de Monsieur Pellat et le soutien moral de mes parents, mon frère, ma sœur, mes enfants, mon beau-frère Chakib et de mes amies, cette thèse n'aurait jamais pu aboutir.

Sommaire

Sommaire.....	1
Introduction générale.....	7
Partie 1 : Le texte littéraire et l'article de presse au regard du savoir savant, du savoir à enseigner et du savoir enseigné	18
Introduction de la première partie	19
Chapitre 1 : Du texte au genre	21
1. Texte et discours	21
1.1. Le texte.....	21
1.2. La typologie des textes-discours.....	22
1.3. Le texte en termes de séquence	24
1.4. La définition du discours	24
1.5. Distinction entre texte et discours.....	25
2. Les genres	26
2.1. La définition du genre	26
2.2. Genre et texte	26
2.3. Genres, énoncés ou discours ?	27
2.4. Les genres en analyse du discours	29
2.5. La classification des genres selon Maingueneau	30
2.6. Genre et horizon d'attente.....	31
3. Les genres littéraires	32
3.1. Genres seconds et genres premiers	32
3.2. Les composants du genre littéraire.....	32
3.3 Le savoir savant au regard de notre texte littéraire	33
4. La presse écrite à l'épreuve des genres	35
4.1. Préliminaire.....	35
4.2. L'énoncé médiatique	35
4.3. La double énonciation dans la presse écrite	37
4.4 Les genres de la presse écrite.....	37
4.4.1. La notion de genre.....	37
4.4.2. Le flou dans la catégorisation des genres	38
4.4.3. Comprendre ce flou.....	39

4.4.4. Une évidence : les genres journalistiques peuvent être définis	39
4.5. La classification des genres de la presse écrite	40
4.5.1. Les ressemblances de famille.....	40
4.5.2. Les critères définitoires des genres de la presse écrite.....	41
4.5.3. Faire un tri	41
4.5.4. Les familles événementielles	42
4.5.5. Le recueil d'informations	43
4.5.6. Critères définitoires selon Adam et Mainguenu	44
5. La typologisation des genres selon les spécialistes de la presse	45
5.1. Commentaire et Information	45
5.2. Guy Lochard (1996)	46
5.3. P. Charaudeau	47
5.3.1. La notion d'évènement.....	47
5.3.2. Le classement typologique	48
5.4. La classification en arborescence de Ernst Ulrich Grosses & Ernst Seibold.....	49
6. La grille de synthèse	51
7. L'importance des genres journalistiques	52
8. Les caractéristiques discursives de l'article de presse.....	53
8.1. L'interdiscursivité	53
8.2. Le discours cité.....	53
8.3. Le chapeau.....	54
8.4. Genres et rubriques	54
8.5. L'activité scripturale	55
9. Récit et société	55
9.1. La notion de récit.....	56
9.2. Discours et récit	57
9.3. Discours et récit dans la presse écrite.....	58
9.4. La presse écrite en tant qu'objet social.....	58
9.5. La structure narrative.....	59
9.6. La translinguistique à l'œuvre	59
9.6.1. Une notion : la translinguistique.....	59
9.6.2. La « trama » de Borges	62
9.6.3. Le savoir savant au regard de notre article de presse	63

Chapitre 2 : Les genres littéraire et journalistique en classe de langue.....	65
1. Une didactique des genres.....	65
1.1. Le développement des capacités langagières	65
1.2. Reconnaître les paramètres et marqueurs de genre	66
2. La littérarité	67
2. 1. Définition de la littérature	67
2.2. La question de la littérarité	68
2.3. Les critères de littérarité : tentative définitoire	69
2.3.1. Le critère sociétal	69
2.3.2. Critère lié à la langue utilisée	69
2.4. Le style	73
2.4.1. Le style : le langage de l'écrivain	73
2.4.2. Le style et le lecteur	74
2.5. Le texte littéraire	75
2.5.1. Un texte qui ne se prête pas facilement à la compréhension	75
2.5.2. Un texte qui demande de l'inspiration	75
2.5.3. Un texte polysémique	76
2.5.4. Un message autotélique.....	76
2.5.5. La littérature : un artefact.....	77
2.5.6. La référencialité.....	78
2.6. Et pourtant	80
3. Le genre littéraire en classe de langue.....	80
3.1. Un questionnement incessant	80
3.2. La trilogie FLE FLS FLM	81
3.2.1. Le choix des dénominations.....	81
3.2.2. La littérature en FLE/FLS	83
3.3. Exploiter le texte littéraire en classe de langue	84
3.3.1. Un parcours à étapes.....	84
3.3.2. La pragmatique et le texte littéraire	85
3.4. Le texte littéraire et le CECR.....	87
3.4.1. Place de la littérature au CECRL.....	87
3.4.2. La perspective actionnelle	88
3.4.3. L'agir social et l'agir scolaire.....	89
3.4.4. La littérature au cœur d'actions sociales	89
3.4.5. L'explication des textes littéraires en classe de langue	90
3.4.6. La littérature en FLE/S, une question de gestes	92

3.5. Vous avez dit authentique ?	93
3.5.1. La question de l'authenticité	93
3.5.2. La thématique des œuvres	93
3.5.3. La typicité.....	94
3.5.4 Adaptation ou transposition didactique d'une œuvre littéraire ?	94
4. L'enseignement de la grammaire en classe de langue	95
5. Le genre de la presse écrite en classe de langue	97
5.1. La presse écrite et les institutions scolaires.....	97
5.2. L'écriture journalistique et sa dimension communicationnelle.....	98
5.3. La place de la presse écrite en classe de langue.....	99
5.4. La presse écrite et la perspective actionnelle.....	100
5.5. La presse écrite à travers les activités de classe	100
5.6. Construire une mémoire collective	102
5.6.1. Une pérennité par les mots	102
5.6.2. La mémoire discursive	102
5.6.3. Les « marronniers »	103
5.7. Évoquer un sujet de deux manières différentes est-ce dire la même chose ?.....	103
Conclusion de la première partie	105
Partie 2 : Les hypothèses à l'épreuve de l'étude de terrain	106
Introduction de la deuxième partie.....	107
Chapitre 3: L'étude de terrain	108
1. La réalité des contextes	108
1.1 Langue et système scolaire au Liban	108
1.1.1 L'implantation du français au Liban	108
1.1.2. Les langues et la constitution.....	109
1.1.3. Les établissements scolaires au Liban	110
1.1.4. La place des langues dans les institutions scolaires.....	111
1.1.5. La fréquentation des écoles privées et publiques	113
1.1.6. L'enseignement en français	115
1.1.7. Le statut du français	115
1.2. La francophonie libanaise actuelle	117
1.2.1. Une langue bien implantée au Liban	117
1.2.2. Une francophonie en mauvaise passe	118
1.2.3. Des recommandations	121

1.3. Le manuel scolaire français du cycle secondaire.....	122
1.3.1. Présentation des trois manuels.....	123
1.3.2. Présentation du livre scolaire de la classe de seconde.....	126
1.4. Une restructuration urgente du système éducatif.....	131
2. Déroulement et processus de la recherche qualitative.....	131
2.1. Le choix des textes et de la classe.....	132
2.2. La présentation du corpus.....	132
2.3. Le déroulement.....	133
2.4. Pour une fiabilité optimale de notre travail.....	133
2.5. Le choix de la population.....	134
2.6. L'élaboration des questionnaires.....	135
2.6.1. Présentation de la démarche suivie.....	135
2.6.2. Les différentes catégories d'activités.....	136
2.6.3. Présentation des activités et des étayages selon les étapes.....	137
2.6.4. L'élaboration de l'auto-évaluation.....	162
2.6.5. La production écrite.....	163
2.7. Les difficultés du terrain.....	164
2.7.1. Les établissements.....	164
2.7.2. Les élèves.....	165
2.7.3. La situation interne du pays.....	166
Chapitre 4 : L'interprétation des résultats.....	168
1. S'interpréter avant d'interpréter.....	168
2. L'interprétation des questionnaires.....	170
2.1 Le calcul des résultats.....	170
2.2 Étape 1 : le texte littéraire.....	170
2.2.1. Dépouillement.....	170
2.2.2. Le genre littéraire et uniquement le genre.....	171
2.2.3 De la tâche scolaire à la tâche langagière.....	178
2.2.4. Entre autotélisme et illusion référentielle.....	182
2.3. Étape 2 : l'article de presse.....	192
2.3.1. Dépouillement.....	192
2.3.2. Le genre journalistique uniquement le genre.....	193
2.3.3. L'écriture journalistique et l'illusion référentielle.....	199
2.4.Étape 3 : La confrontation.....	204
2.4.1 Dépouillement des résultats.....	204
2.4.2 L'interprétation des résultats au regard de la compréhension des textes.....	206

2.4.3. L'interprétation des résultats au regard de l'apport extratextuel de la confrontation.....	212
2.5 Les productions écrites.....	217
2.5.1. Analyse des productions écrites de la première situation.....	218
2.5.2. Analyse des productions écrites de la deuxième situation	219
2.5.3. Analyse des productions écrites de la troisième situation	220
Conclusion générale	224
Bibliographie.....	230
Index des auteurs	254
Annexes	257
Annexe 1 : Présentation du livre scolaire de la classe de seconde	258
Annexe 2 : Étape 1, le texte littéraire.....	261
Annexe 3 : Étape 2, l'article de presse.....	307
Annexe 4 : Étape 3, la confrontation	335
Annexe 5 : Les productions écrites	366

Introduction générale

La « passion pédagogique ». D'aucuns suggéreront qu'il s'agit de l'investissement sans limite de toute personne investie dans un projet d'enseignement dans le but d'expliquer à autrui. Il s'agit en effet, selon le sociologue Gori, de la vieille méthode du « système explicateur » (2013 : 250). Nous pouvons nous en réjouir, car la société entière se voue à cette pédagogie, mais, si nous nous tenons aux propos de ce sociologue, il faudrait plutôt être alertés : la société impose à cette passion pédagogique des normes auxquelles elle doit s'adapter et un système de « correction » permanent auquel elle ne peut se soustraire. Les retentissements de cette loi normative sur cette passion pédagogique ne se sont pas fait attendre ; en effet, elle exclut de son programme l'« émancipation intellectuelle » pour ne s'attacher qu'à un « mode d'emploi dans des situations d'interactions au cours desquelles le sujet doit acquérir *des patterns* de réponses comportementales sur lesquelles il sera évalué, encore et encore. L'évaluateur étant à son tour évalué de la même manière dans un emboîtement infini » (Gori, 2013 : 252). Cette passion pédagogique normée par la société prive l'enfant de sa créativité : « Elle ne comporte aucune espèce d'ambition émancipatrice. Son but n'est autre que celui de l'adaptation, adaptation à des formes constituées qui privent le vivant de cette normativité essentielle qui lui permet de créer ses propres normes » (Gori, 2013 : 253). Pour Gori, il va de soi que dans cette situation-là, l'humain en général et le pédagogue en particulier se voient privés de leur aptitude à inventer du neuf ; cette privation aura pour effet de créer une éducation basée sur l'automatisme et la répétition: « C'est l'acquisition automatique de réponses automatiques à des situations automatiques, c'est l'automatisme de la machine ou de l'ordinateur » (Gori, 2013 : 254). Nous rejoignons Gori quand il affirme que cette éducation de l'automatisme qui ne se fonde que sur l'utile, le rentable, le technique et l'instrumental est une éducation d'esclave, une éducation antidémocratique. Cette éducation, loin des bourdonnements de la vie, nécessite de facto, selon ses termes, un *imposteur*, facilement identifiable par les fondements suivants qu'il préconise (Gori 2013 : 275) : faire valoir la forme sur le fond, valoriser les moyens plutôt que les fins, se fier à l'apparence et à la réputation plutôt qu'au travail et à la probité, préférer l'audience au mérite, opter pour le pragmatisme avantageux plutôt que pour le courage de la vérité, choisir l'opportunisme de l'opinion plutôt que tenir bon sur les valeurs, pratiquer l'art de l'illusion plutôt que s'émanciper par la pensée critique, s'abandonner aux fausses sécurités des procédures plutôt que se risquer à l'amour et à la création. Pour Gori, deux choix se

présentent aux pédagogues, didacticiens, chercheurs : inventer ou se résigner. Et pourtant, la résignation n'a jamais été l'apanage de ceux qui œuvrent de loin ou de près à toutes formes d'enseignement : le pédagogue, le didacticien, le chercheur n'ont de cesse d'inventer pour une « passion pédagogique » qui leur est propre tout en étant soucieux des résultats obtenus auprès des apprenants. Ils n'ont aucun lien avec l'imposteur et ses fondements. La norme, oui, elle est bien présente, mais non pas pour enfermer l'apprenant dans un carcan normatif, mais plutôt pour être au plus près de ses besoins en concomitance avec la société dans laquelle il vit, pour le rendre un acteur actif de ses apprentissages. Mais qu'est-ce qu'inventer ? Inventer, d'après Gori, « ce n'est pas s'adapter aux normes, mais en créer sans cesse de nouvelles par le jeu d'une transgression des limites, des frontières, de l'évidence et des significations établies » (2013 : 265). La connaissance, le savoir ne sont véritablement *émancipateurs* que s'ils sont en perpétuelle invention, en progrès, que s'ils font preuve de créativité. L'invention de Jacotot en 1818, met en lumière, entre autres, ce que peut être une expérience d'émancipation. Professeur de littérature à l'université de Louvain, son expérience professionnelle l'a amené à croire dans « l'égalité des intelligences » et dans « l'émancipation intellectuelle » des esprits » (Gori 2013 : 265). Le succès que connurent ses cours était tel que des étudiants hollandais voulurent les suivre, mais aucun ne connaissait le français ni lui leur langue. Pour pallier ce dénuement, il leur fit remettre par un interprète le *Télémaque de Fénelon* qui venait de paraître à Bruxelles en édition bilingue. Il leur demanda d'apprendre tous seuls le texte français en s'aidant pour le comprendre de la traduction, et, par la suite, de commenter en français et par écrit ce qu'ils avaient lu, sans toutefois s'attendre à ce qu'ils répondent à ces demandes. À sa grande surprise, ces étudiants, livrés à eux-mêmes, avaient fourni un bon travail. Cette part de création, d'invention qui permet à Jacotot « de faire du neuf avec du vieux, que personne avant lui n'avait regardé de cette façon » (*ibid.*) paraît pour Gori la condition préalable à toute création, qu'elle soit culturelle, artistique, philosophique ou politique ; il apparente cette manière de s'y prendre à une *rencontre amoureuse* qui a besoin d'un champ libre pour qu'elle puisse se développer. Cette rencontre n'est autre que la mise au jour d'une créativité par une personne investie dans un domaine de recherche. D'une manière ou d'une autre, indépendamment du temps, du lieu et des circonstances, des enseignants, qu'ils soient chercheurs ou pas ont sûrement un jour, pendant leur carrière, vécu une rencontre amoureuse : cette rencontre avec leur invention, leur idée, fruit de leur créativité mise au service des apprenants afin d'apporter en classe une touche originale. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre travail de recherche, dans une rencontre amoureuse que nous présenterons dans ce qui suit.

L'enseignement de la littérature en classe de langue a, plus que les autres types de textes, suscité des questionnements et des controverses. Ce domaine a maintes fois été réprimé, rejeté et accusé à tort de n'être d'aucune utilité ; sa présence dans les manuels n'avait pour seule fonction que d'apporter une touche de bonne conscience « intellectuelle » : la littérature appartient à une certaine élite et, de facto, doit être présente dans les méthodes. Sa réhabilitation en classe de langue due, entre autres, à la reconnaissance de son authenticité, lui a conféré diverses grilles de lecture. L'apprenant peut ainsi la découvrir et profiter de ses atouts. Nous considérons que le texte littéraire est bel est bien un document authentique du fait qu'il traite, à l'instar de la presse écrite, d'évènements auxquels nous pouvons être directement ou indirectement confrontés : catastrophes naturelles, évènements sportifs ou culturels, etc.

Notre investigation porte sur les genres textuels du fait qu'ils contribuent au développement des capacités langagières des élèves. En effet, « il est communément admis aujourd'hui qu'apprendre une langue implique apprendre à produire et à comprendre des textes de différents genres. » (Miranda ,Coutinho, 2015 : 24). Cet apprentissage permet ainsi aux apprenants de s'intégrer « dans les activités collectives les plus variées » comme l'affirme Bronckart : « L'appropriation des genres constitue dès lors un mécanisme fondamental de socialisation, d'insertion pratique dans les activités communicatives humaines. Et (...) c'est dans ce processus général d'appropriation des genres que se façonne la personne humaine. » (cité par Miranda, Coutinho, 2015 : 24). Pour ce faire, l'intervention didactique doit être focalisée sur les caractéristiques communicatives du genre. C'est dans cette perspective didactique que nous nous sommes intéressée à la compréhension des textes littéraires et non littéraires en classe de langue. Nous posons ainsi comme problématique la question suivante : est-il possible d'accéder au sens d'un texte littéraire à partir d'un texte non littéraire et vice versa? Nous posons comme hypothèse principale que la confrontation de ces deux genres de textes, s'ils relatent le même sujet, aidera à leur compréhension. Deux autres hypothèses sous-jacentes ont également été posées : la première concerne le rôle formateur du texte littéraire et la seconde porte sur l'apport indispensable du texte journalistique. Nous obtiendrons grâce à cette étude une idée sur ce que représentent ces deux genres de textes chez les apprenants. Afin de mener à bien cette recherche, nous avons sélectionné comme texte littéraire un extrait d'un roman et comme texte non littéraire une dépêche de la presse écrite d'information ; ces textes ont la particularité d'évoquer tous deux le même évènement, à savoir, le tremblement de terre et correspondent au niveau B1 du CECR. Les grilles de lecture ont été élaborées pour un public ayant appris le français selon les directives qui se rapportent au Français Langue Seconde (FLS). Dans notre cas, il s'agit de lycéens libanais scolarisés dans des établissements

privés ou publics répartis sur plusieurs grandes régions libanaises. La présence de la langue française au Liban remonte en effet au début du XVI^e siècle ; jusqu'à novembre 1943 elle était la langue officielle de l'État à l'instar de l'arabe. Actuellement et officiellement, le français au Liban a le statut de langue seconde en tant que langue de formation et de scolarisation et vu le nombre d'heures accordées à l'enseignement de cette langue. Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc proposé pour chacun des textes littéraire et journalistique un questionnaire comportant différentes activités. Toutefois, contrairement aux appareils pédagogiques ordinaires dont l'approche est thématique, les nôtres n'abordent pas vraiment l'essentiel des textes et laissent plusieurs passages principaux en suspens. Ils permettront aux apprenants de faire une entrée dans ces textes, mais auront pour principal objectif de les amener à une confrontation qui fera l'objet d'un autre questionnaire. C'est cette confrontation qui leur permettra à la fois d'entrer dans les entrailles des textes et d'élucider leurs mystères ; elle donnera également aux apprenants l'image globale d'un tremblement de terre avec tout l'apport lexical et grammatical qu'elle contient. En quoi notre investigation ne suit-elle pas la norme ? Par le fait qu'elle apporte une autre manière d'aborder un texte littéraire et un texte journalistique : ils ne se suffisent pas à eux-mêmes, mais tous deux ont besoin l'un de l'autre pour se compléter et se satisfaire afin d'être à la portée des apprenants.

Notre recherche est de type didactique puisqu'elle « opère dans et sur le terrain, se nourrit de l'action dans des environnements d'enseignement/apprentissage en porosité avec le monde social » (Macaire, 2010 : 66-67) ; c'est une recherche didactique du fait qu' « elle met en place une recherche scientifique et la pratique enseignante », et ce, en ayant recours plus particulièrement à la méthode hypothético-déductive. Nous avons adopté cette méthode puisqu'elle est au mieux susceptible de valider ou non nos hypothèses ; en effet, elle consiste à émettre des hypothèses, à recueillir des données, puis à tester les résultats obtenus pour réfuter ou appuyer ces hypothèses. Par ailleurs, la méthode hypothético-déductive est une démarche scientifique qui se base aussi sur des approches théoriques : « Il n'est pas de description qui soit vierge de théorie... Chaque énoncé et chaque raisonnement passe par des mots, c'est-à-dire les concepts. Chaque concept est le fruit d'une théorie, qui décide que certains faits sont pertinents, et que d'autres sont des intermédiaires fortuits » (Malinowski cité Macaire, 2010 : 69) ; notre recherche sera ainsi composée de deux parties.

La première partie présentera le genre littéraire et celui de la presse écrite au regard du savoir savant c'est-à-dire le savoir tel qu'il émane de la recherche, du savoir à enseigner autrement dit le savoir décrit dans les textes et du savoir enseigné en d'autres termes celui qui est pratiqué en classe. On examinera dans un premier chapitre le concept de texte et celui de

discours en évoquant leur définition, la typologie des textes et, à la suite d'Adam, le texte décomposé en séquences. Ce développement nous amènera ensuite à parler des genres ; nous apporterons les points théoriques essentiels à ce concept. Il existe entre les genres et les lecteurs un contrat de lecture qui, tout naturellement, nous incitera à expliquer en quoi ce concept trace un horizon d'attente ; nous présenterons ensuite les genres littéraires en nous basant, entre autres, sur les recherches de Bakhtine. En outre, nous tenterons de cerner au plus près les différents genres journalistiques actuels. Dans cette perspective, nous présenterons les principaux travaux sur la catégorisation des genres réalisés par les spécialistes de la presse écrite. Notre investigation portera aussi sur la place du récit dans la presse écrite. Nous verrons ainsi que même si cette notion implique une connotation littéraire, elle n'en est pas moins associée à la presse écrite. C'est la raison pour laquelle nous nous intéresserons aux éléments montrant que le récit peut faire valoir sa place dans le journal, et ce, après avoir donné un rapide aperçu sur sa présence dans la société et sur celle de la narration dans les écrits médiatiques. Dans l'entrelacs du récit médiatique, d'autres faits subséquents tout aussi importants seront développés tels que les deux plans d'énonciation que distingue Benveniste, à savoir, l'énonciation historique et l'énonciation du discours. L'habillage journalistique fait que nous ne pouvons pas faire d'impasses sur ses éléments paratextuels, en particulier le chapeau, et sur son interdiscursivité. La transtextualité sera aussi mise en perspective puisque, dans le cadre du savoir-faire, les apprenants auront à produire un texte qui met en avant une relation d'intertextualité par la présence d'éléments du texte littéraire et ceux de l'article de presse. Par ailleurs, afin de contextualiser ces apports théoriques, nous les rattacherons à nos deux textes.

Le second chapitre se focalisera sur le genre littéraire et le genre de la presse écrite en classe de langue. L'importance accordée par la didactique à ces deux supports est légitimée par leurs apports langagiers, communicationnels et culturels. Les méthodologies ont été ainsi revues et mises à jour en concordance avec les recherches actuelles en sémiotique et, particulièrement, en linguistique textuelle afin que l'apprenant puisse, par diverses activités, découvrir toutes leurs richesses. Nous nous intéresserons ainsi à plusieurs concepts nécessaires à l'approche des textes en classe de langue, en particulier ceux du littéraire. Le nombre important d'études dont la littérature a été l'objet en raison de son « opacité », nous obligera en conséquence à lui accorder un développement considérable en comparaison à celui de la presse écrite. Néanmoins, nous ne négligerons pas pour autant de cibler au plus près les enjeux de la présence de l'écrit journalistique en classe de langue.

Les différentes interventions didactiques sur les propriétés différentielles des genres introduiront ce chapitre, nous verrons qu'il est nécessaire voire même indispensable de familiariser les apprenants à leurs paramètres et marqueurs pour qu'ils puissent à leur tour les réceptionner et les produire d'après une situation sociale déterminée ; dans le même sillage, nous rappellerons les différentes catégories langagières des genres qu'ils doivent reconnaître. Ces éléments seront indispensables à l'interprétation de nos résultats. Avant de présenter les genres littéraires en classe de langue, il nous semble pertinent d'aborder la question de la littérarité. L'importance de cette question mérite d'en connaître l'origine ainsi que les critères définitoires. Nous développerons tout particulièrement le critère de la langue utilisée. Existe-il un langage proprement littéraire ? N'est-il tout bonnement qu'un langage présent dans tous les discours ? Ce sont autant de questions qui demandent à être clarifiées. Ce sera aussi l'occasion de montrer qu'un écrivain peut imprimer à son texte sa marque personnelle, son style. Nous mettrons également en évidence la construction propre du texte littéraire en évoquant, entre autres, son caractère autotélique. Ce concept sera également largement pris en compte dans l'interprétation.

Aborder le genre littéraire en classe de langue c'est rappeler dans un premier temps le rôle qu'a eu la pragmatique dans l'évolution de la réception de la littérature. En outre, nous verrons que si la didactique des textes littéraires n'a cessé au début de causer des interrogations, les didacticiens à présent, n'hésitent pas à mettre en avant tous les avantages qu'elle procure aux apprenants en adaptant son exploitation selon le statut du français ; c'est ainsi qu'un parcours à étapes a été conçu et qui sera appliqué dans l'élaboration de nos deux grilles de lecture. Nous mettrons inévitablement l'accent sur la place qu'accorde le Cadre Européen Commun de Référence, le CECR, à la lecture littéraire ; ce sera l'occasion d'évoquer la perspective actionnelle à laquelle elle a été intégrée et qui a eu pour corollaire qu'elle soit au cœur d'actions sociales. Nous soulignerons que sa nouvelle position n'a en rien ébranlé l'importance de l'explication littéraire en classe de langue. Notre attention se portera ensuite sur la question de l'authenticité avant de traiter de la presse écrite en classe de langue ; la grammaire fera office de passerelle entre les deux types de textes. La présence même succincte de cette discipline sera l'opportunité de retracer brièvement les analyses que lui ont consacrées les didacticiens. En ce qui concerne la presse écrite, nous montrerons dans un premier temps que son introduction en classe de langue n'a pas connu les revers de la littérature puisqu'elle s'est effectuée sans « perturbation », et ce, dès les années 70. La spécificité de l'écriture journalistique en a fait effectivement un support « maniable » dont l'exploitation peut varier selon les objectifs fixés par l'enseignant. Nous présenterons ainsi

des activités et nous mettrons en avant des projets qui font que l'écrit journalistique s'inscrit dans une perspective actionnelle. Nous clorons ce chapitre en faisant remarquer que la presse écrite est bien loin d'être un support périssable et sans lendemain.

La deuxième partie sera consacrée à l'étude de terrain qui permettra de répondre à nos hypothèses. Le premier chapitre comportera deux volets de la recherche-action : le premier présentera la réalité et la complexité du terrain, il sera ainsi consacré à la situation du français au Liban tandis que le second volet portera sur le déroulement et le processus de la recherche qualitative. Il importe, en effet, de valider expérimentalement nos trois hypothèses, et ce, conformément à l'un des *huit commandements du didacticien* énoncés par E. Roulet (cité par Cuq et Gruca, 2005 : 45). Pour ce faire, nous allons tout d'abord retracer brièvement les grands moments historiques qu'a connus l'implantation du français au Liban dont le statut fut au centre de critiques, de conflits idéologiques et intercommunautaires et dont l'enseignement fut à l'origine de la politique de bilinguisme qu'adopta ce pays. Ensuite, nous évoquerons les différents profils des établissements scolaires présents dans ce pays ; nous mettrons particulièrement l'accent sur la scolarisation des élèves dans telle ou telle autre école. Nous présenterons après la place des langues dans ces institutions, le statut actuel du français au Liban et les différents établissements où l'enseignement des matières scientifiques se fait dans cette langue. La situation actuelle de la francophonie libanaise sera également abordée. Nous exposerons par la suite les directives des différents manuels en usage au secondaire libanais. Cependant, nous nous focaliserons sur la présentation du livre scolaire officiel de la classe de seconde puisqu'elle concerne notre population ; nous mettrons ainsi en évidence l'échec de ce livre à atteindre ses objectifs et les solutions proposées pour y remédier. Nous verrons que cet échec impose une restructuration urgente du système éducatif libanais. Le second volet de ce chapitre mettra en perspective les différentes démarches relatives à l'élaboration de notre recherche-action. Il s'agira du choix des textes et de la classe, de la présentation du corpus, du déroulement, du choix de la population, de l'élaboration des questionnaires de chacune des trois étapes : l'étude du texte littéraire, l'étude de l'article de presse et la confrontation. Nous mettrons également l'accent sur les diverses difficultés rencontrées. En ce qui concerne les textes et la classe, nous présenterons les éléments qui ont motivé, d'une part, notre préférence pour la classe de seconde par rapport aux autres niveaux du secondaire et, d'autre part, le choix d'un sujet se rapportant au tremblement de terre. La présentation du corpus indiquera à la fois l'objet d'étude de chacune des trois étapes et le contenu de leurs fiches tandis que le déroulement montrera les différentes démarches que devra suivre l'apprenant. L'enseignant est en effet tenu de respecter l'ordonnancement des trois étapes et celui de la distribution des fiches pour mener à bien notre recherche. Il sera également question de la fiabilité de notre

travail. À cet effet, nous avons sollicité l'aide d'une enseignante expérimentée du secondaire pour que les questionnaires soient adaptés au niveau des élèves. Par ailleurs, nous indiquerons dans un tableau détaillé les écoles où nous avons pu distribuer notre corpus, les régions où elles sont implantées, le nombre de leur(s) classe(s) et leur effectif respectif avant d'aborder l'élaboration des questionnaires. Cette tâche est le fil conducteur de notre recherche, elle demande en conséquence une clarification précise de notre agencement. De ce fait, nous présenterons tout d'abord la démarche que nous avons suivie pour composer nos grilles de lecture ainsi que les différentes catégories d'activités adoptées ; ensuite, il sera question du contenu des activités de chaque étape ainsi que de leur étayage respectif. Nous préciserons que l'agencement de la troisième étape diffère de celui des deux premières puisqu'elle ne contient pas de grille de lecture ; il s'agira pour cette étape d'un questionnaire comportant deux phases : dans la première, les élèves auront à compléter des encadrés et à répondre à des questions ; dans la seconde, ils auront également à répondre à des questions, mais qui se rapportent à l'énonciatrice. Nous nous focaliserons par la suite sur la composition de l'auto-évaluation de chaque étape et nous annoncerons après la dernière phase de notre travail qui consiste à demander aux apprenants d'écrire une production écrite. Les difficultés que nous avons rencontrées sur le terrain seront également abordées ; elles relèvent des établissements scolaires, des élèves et de la situation interne du pays. Pour clore notre recherche, nous donnerons pour chacune des trois étapes le résultat détaillé du dépouillement de leur autoévaluation qui sera par la suite analysé. Nous mettrons aussi au jour les productions écrites des élèves, même si très peu ont accepté de rédiger un texte.

Le dépouillement des résultats des trois auto-évaluations et leurs interprétations seront présentés au deuxième chapitre. La démarche que nous adoptons à l'interprétation des résultats se fera selon trois angles différents, tantôt elle portera sur le chercheur-didacticien, tantôt sur l'enseignant, et tantôt sur l'apprenant. Le chercheur-didacticien représente le savoir savant, l'enseignant le savoir à enseigner et l'apprenant le savoir enseigné. Cette tripartite dimensionnelle s'inscrit dans une perspective praxéologique didactique conventionnelle qui émane du recoupement entre théories et pratiques ou plus précisément du recoupement entre savoirs déclaratifs et savoirs performatifs. Ces savoirs sont relatifs aux marqueurs et paramètres du genre littéraire et à celui de la presse écrite ainsi qu'à leurs capacités langagières respectives. Nous recourons à un quatrième positionnement que nous qualifions de non conventionnel puisqu'il ne correspond pas à une directive épistémique reconnue, c'est-à-dire à une connaissance solidement justifiée par une autorité scientifique. En effet, cette orientation interprétative n'obéit directement à aucune instance pédagogique puisqu'elle n'est pas « contrôlée » ni « contrôlable » et aux limites floues ; elle est liée au chercheur-didacticien

et à l'enseignant. Nous mettons l'accent sur « directement » car qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, aucun des deux ne peut faire une totale abstraction à leur savoir institutionnel. Inconsciemment, ces deux acteurs se réfèrent à leurs connaissances, à leurs habitus, aux réquisits de leur discipline. Ce quatrième positionnement s'applique en particulier à la littérature et à son partage. Pourquoi la littérature ? Puisque nous pensons tout comme H. Merlin-Kajman que transmettre la littérature c'est mettre en jeu sa propre intimité car « la seule manière d'explorer ce que la littérature nous fait était de l'observer à partir de ce qu'elle fait à un « moi » » (Merlin-Kajman, 2016 : 19). Lors de l'établissement du questionnaire notre « moi » est mis en avant or « chacun ne dispose que d'un seul moi un peu certain pour cette observation : le sien » (*ibid.*). Notre ressenti est mis à l'épreuve, nos émotions aussi. Que ressentons-nous exactement ? Épreuve de la littérature. Questionnement de C. Lispector : (1998 : 169) que nous reprenons à notre compte : sommes-nous en train de sentir ce que nous sommes en train de sentir, ou sommes-nous en train de sentir ce que nous voudrions sentir ? Ou sommes-nous en train de sentir ce que nous aurons besoin de sentir ? Sentir, re-sentis. Nous reprenons à notre compte cette citation de E. Huver et C. Springer (2011 :14) : « Nous partirons d'un point de vue, pour considérer l'enseignant/évaluateur non pas comme un exécutant neutre, mais comme constitutivement porteur de représentations, de valeurs, d'expériences, intervenant dans un contexte politique, social et didactique, ce qui influence ses pratiques, autant que les conseils méthodologiques et les outils qu'on peut lui fournir ». Ce quatrième positionnement nous le devons également au fait que la littérature n'est pas seulement la réalité et ni la connaissance mais c'est, d'après la définition qu'en fait E. Morin, l'« union de la réalité et de l'imaginaire, l'union de l'esthétique et de la connaissance » (2015 : 92). Deux paradigmes qui ne peuvent être exclus en aucun cas de l'étude littéraire : l'imaginaire et l'esthétique. L'esthétique correspond au *beau* tandis que l'imaginaire correspond à notre *illusion référentielle*. Et ce sont deux entités qui ne sont ni évaluables ni discutables puisqu'elles sont étroitement liées à notre « moi » : notre passé, notre présent et nos projets. Notre corpus comprend également un texte non littéraire, en quoi peut-il être concerné par ce quatrième positionnement ? Il l'est car nous adoptons une idée de la pensée complexe du sociologue E. Morin qui consiste au besoin de relier ce qui a été séparé, disjoint, morcelé, cette praxis est appelée « reliance »¹. Selon lui, nous avons trop bien appris à séparer, il vaut mieux apprendre à relier. Nous avons trop bien appris à séparer car la pensée s'est complexifiée, puisque notre réflexion n'est plus tributaire de ce que nous avons en commun avec autrui, mais elle se nourrit à présent de ce qui lui est différent et disjoint. L'enseignement des langues en est la preuve. S'il y a un temps où une seule didactique

¹ Source : wikipedia entrée Edgar Morin

suffisait pour enseigner une langue, actuellement plusieurs sont nécessaires pour atteindre cet objectif. Des concepts donc ont vu le jour comme le français langue étrangère et par la suite le français langue seconde et aussi le français sur objectifs spécifiques. Nous « créons » d'autres théories, si nous pouvons parler de création, car notre « observable » s'est élargi. Nous questionnons ensuite ces théories pour chercher d'autres terrains à défricher. Revenons à notre texte non littéraire et notre quatrième positionnement. En voulant confronter un texte littéraire avec une dépêche de presse, nous avons projeté notre imaginaire et notre esthétique sur un texte qui en est dépourvu. La neutralité et l'objectivité de ce type de texte se voient donc ébranler voire même briser. En confrontant ces deux textes nous avons mis à nu notre propre intention interprétative du texte littéraire, et ce, en mettant au jour, entre autres, notre *illusion référentielle*. L'interprétation des résultats des élèves ira dans les deux sens : de l'apprenant à nous et aussi de nous à l'apprenant. Dans le premier cas, nous analyserons leurs réponses en fonction de leur attente qui n'est, en grande partie, que ce qui a été transmis comme savoir enseigné. Une assimilation qui dépend du regard que porte l'apprenant à la langue et à ses motivations. Dans le second cas, nous orienterons cette interprétation de nous à l'apprenant, en d'autres termes, nous apporterons des clarifications à leurs réponses selon ce que nous avons voulu leur transmettre tant sur le plan du savoir savant et le savoir à enseigner que sur le plan de notre « lecture naïve » des textes. Nous allons dans un premier lieu nous interpréter avant d'interpréter, et ce, en mettant en avant notre *illusion référentielle*. Il y a *illusion référentielle* lorsque « face à un texte dont la fonction est littéraire, loin de jouir de son écriture je me concentre sur ce qu'il raconte ou décrit comme si ce qu'il racontait ou décrivait avait, ou avait eu, une réalité extratextuelle qu'il se chargerait de porter à ma connaissance, de soumettre à mon jugement et à mes réactions affectives. » (Merlin-Kajman, 2016 : 23).

Partie 1 : Le texte littéraire et l'article de presse au regard du savoir savant, du savoir à enseigner et du savoir enseigné

Introduction de la première partie

Cette partie se focalisera sur les savoirs savants, les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés. Toute recherche sur le terrain est interventionniste du fait qu'elle ne peut se faire sans des acteurs sociaux, nous pensons en particulier aux enseignants et aux apprenants. Mais le bon déroulement d'une recherche nécessite aussi des connaissances théoriques. En effet, si la réalité du terrain a besoin d'une investigation centrée sur des données liées à l'action, elle ne peut se faire sans une base théorique ; à cet effet, Lahire rappelle : « ...une chose est sûre, aucune enquête de terrain, ni aucune base de données, quels que soient son étendue et son degré de précision, n'ont jamais engendré et n'engendreront jamais par elles-mêmes des connaissances, si elles ne sont pas conçues, guidées, suscitées, informées, alimentées par une imagination théorique. » (cité par Macaire, 2010 : 69). C'est dans cette perspective que le premier chapitre présentera les principales caractéristiques de la presse écrite et de la littérature. Pour ce faire, nous mettrons tout d'abord en avant plusieurs recherches menées autour du texte et du discours avant d'aborder les genres littéraires et ceux de la presse écrite. Ce sera l'opportunité pour développer plusieurs notions inhérentes au savoir savant dont l'objectif est de mieux cerner leur singularité respective ; elles seront par la suite transposées dans le cadre de savoirs à enseigner. Nous évoquerons également la place du récit dans la presse écrite ; cette initiative nous permettra d'exposer les deux plans d'énonciation que distingue Benveniste, à savoir, l'énonciation de discours et l'énonciation historique. Ce chapitre théorique aura, par ailleurs, la particularité de mettre en avant en quoi nos deux textes appartiennent l'un au genre littéraire et l'autre au genre journalistique. Le second chapitre prendra en charge les savoirs à enseigner. Nous tenterons d'esquisser le portrait du texte littéraire et celui de l'article de presse en classe de langue en mettant en avant plusieurs concepts nécessaires à l'approche de ces textes et en présentant les différentes orientations pédagogiques que demande leur exploitation en classe de langue ; elles seront prises en compte dans l'élaboration de nos questionnaires. Dans un premier temps, nous aborderons la didactique des genres au sens large ; nous verrons qu'il est nécessaire de proposer un enseignement qui vise à identifier les propriétés différentielles des genres, c'est-à-dire à la reconnaissance de leurs paramètres et marqueurs génériques propres. La question de la littérarité introduira le genre littéraire en classe. L'importance de l'enseignement de la grammaire fera office de passerelle entre les deux genres textuels. Le développement de la presse écrite en classe clora ainsi ce chapitre.

Chapitre 1 : Du texte au genre

1. Texte et discours

1.1. Le texte

Le texte est pour l'opinion courante « la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique » (Barthes 1996 : 370-371). Le texte est également lié à l'écriture car le « dessin même des lettres, bien qu'il reste linéaire, suggère plus que la parole l'entrelacs d'un tissu (étymologiquement « texte » veut dire « tissu ») (*ibid.*) ; il peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier. À cela, Canvat ajoute que tout texte est le « produit d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques et que le matériau linguistique n'est que l'une de ses composantes » (1999 : 83). Un texte est, par ailleurs, toujours produit dans le « cadre d'un système de règles qui fonde l'unité d'un ensemble d'énoncés socio-historiquement circonstruit » (*ibid.*) ; ces énoncés sont les formations discursives. Notons également que tout texte a une visée pragmatique (distraire, émouvoir, faire rire, informer..).

D'après Lundquist, pour qu'il y ait texte il faut « qu'une séquence d'éléments linguistiques ait une existence « concrète », « matérielle », qu'elle constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle » (cité par Cortes 1985 : 30). Elle précise que le texte est un acte de langage au moyen duquel on parle de quelque chose (référence), pour en dire quelque chose (prédication), afin de communiquer avec quelqu'un dans une intention spécifique (illocution). Le texte présente donc trois niveaux principaux d'analyse dessinant trois structures normalement imbriquées dans l'acte communicatif :

- 1– le niveau référentiel – structure thématique ;
- 2– le niveau prédicatif – structure sémantique ;
- 3– le niveau illocutionnaire – structure pragmatique.

Cortes (1985 : 31), quant à lui, parle d'investigation textuelle qui consiste en l'analyse de la progression thématique d'un texte ; ainsi, sa cohérence et son développement se font à partir d'un thème de base. Selon lui, ce développement se fait en deux phases : en continuité

d'abord puisque chaque phrase contient des éléments de rappel récurrents, redondants, donc pré-supposés connus et, ensuite, en expansion car chaque phrase nouvelle est susceptible d'introduire des éléments nouveaux qui assurent au texte sa dynamique. À la suite du linguiste pragois Danes, il appelle thème ce qui est connu et rhème ce que la phrase apporte de nouveau. En se référant également aux travaux de Danes, Cortes (1985 : 33) rappelle les principaux schémas auxquels l'investigation textuelle donne lieu :

- l'investigation thématique (la thématization linéaire, la progression à thème constant, la progression à thème dérivé d'un hyperthème ou d'un hyperrhème, la progression à thème ou rhème éclaté) ;
- l'investigation sémantique qui demande la recherche d'indices de cohérence, et ce, dans la matérialité du texte, dans sa construction, dans les outils grammaticaux qui tissent, en amont et en aval, un réseau de relations.

Dans ce même cadre de recherche, Lundquist, après Dressler, parle de contiguïté sémantique qui est la « récurrence de traits sémantiques (ou sèmes) tout au long du texte permettant de déterminer dans ce dernier des chaînes isotopes, c'est-à-dire des réseaux signifiants situés sur le même plan de signification » (cité par Cortes 1985 : 34). Ces sèmes, d'après Cortes (1985 : 34), identiques sous les variations lexicales, permettent d'opérer des groupements de repérage, d'établir une mise en scène du texte définissant les rôles et les fonctions de chaque entité perçue.

1.2. La typologie des textes-discours

C'est à partir de la réflexion sur les superstructures textuelles définies par Van Dijk comme étant des structures globales qui ressemblent à un schéma et qui déterminent la forme globale d'un discours, qu'Adam a conçu sa théorie sur les types de textes. Il redéfinit les superstructures textuelles en les considérant comme des schémas prototypiques d'ampleur plus restreinte. Également, à la suite des travaux de Werlich qui distingue cinq types structuraux liés à des processus cognitifs et qui sont (cités par Canvat 1999 : 70) :

- le type descriptif qui présente des arrangements dans l'espace ;
- le type narratif, concentré sur des déroulements dans le temps ;
- le type expositif, associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles ;
- le type argumentatif, centré sur une prise de position ;
- le type instructif qui incite à l'action ;

Adam a proposé, dans un premier temps, huit types textuels liés aux grands actes de discours :

- le type narratif (reposant sur l’assertion d’ « énoncés de faire ») qui s’actualise dans le reportage, le fait divers, le roman, la nouvelle, le conte, le récit historique, la parabole, la publicité narrative, le film, la bande dessinée, etc. ;
- le type descriptif (reposant sur l’assertion d’énoncés d’état ») qui s’actualise dans la description, l’inventaire, le guide touristique, etc. ;
- le type explicatif (reposant sur l’acte de discours « expliquer ») que nous trouvons dans le discours didactique ou scientifique, etc. ;
- le type argumentatif (reposant sur l’acte de discours « convaincre ») qui s’actualise diversement dans l’essai ou encore la publicité, etc. ;
- le type prédictif (reposant sur l’acte discursif « prédire ») s’actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique, l’horoscope, etc. ;
- le type conversationnel (reposant sur divers actes discursifs, notamment érotatifs, satisfactifs, commissifs, rétractifs et vocatifs) s’illustre par l’interview ou le dialogue et le type rhétorique ou poétique. Ce dernier type ne repose pas sur un acte de discours particulier il peut alors correspondre à un poème, une chanson, un slogan, un proverbe, un dicton ou une maxime.

La réflexion d’Adam marque le troisième courant d’une tentative de typologisation des textes. Le deuxième courant est issu des thèses de Benveniste sur l’énonciation qui porte sur les marques linguistiques de surface (temps des verbes, déictiques temporels, pronoms de conjugaison, etc.) tandis que le premier courant est issu des fonctions du langage et du célèbre schéma de Jakobson. Les recherches menées à Genève autour de Bronckart dans ce domaine sont également intéressantes. Celui-ci considère que les différentes situations d’énonciation génèrent des formes spécifiques d’organisation des énoncés, et c’est dans ce cadre textuel que les unités morphologiques et syntaxiques prennent sens. Il distingue essentiellement le discours en situation, le discours théorique et la narration qui recourent les trois types d’énonciation identifiés par Benveniste, à savoir, le discours, l’histoire et le discours relaté.

Cependant, compte tenu que les typologies textuelles « ne permettent pas de rendre compte de manière suffisamment fine de l’hétérogénéité textuelle » (Canvat 1999 : 71), Adam a été amené à fonder l’analyse non plus sur le texte, jugé trop complexe, mais sur une unité plus petite : la « séquence ».

1.3. Le texte en termes de séquence

Adam définit le texte en termes de séquence puisque, en tant que grandeur décomposable en parties, il se compose de *n séquence(s)* qui peuvent être complète(s) ou elliptique(s) : « Comme structure séquentielle, un texte comporte un nombre *n* de séquences complètes ou incomplètes, *n* étant compris entre 1 et un nombre théoriquement illimité. » (1989 : 204) Il précise que définir le texte comme une structure séquentielle permet d'aborder l'hétérogénéité compositionnelle en termes hiérarchiques assez généraux puisque la *séquence* est une unité constituante du texte composée de paquets de propositions, les *macro-propositions*, à leur tour composés de *n (micro)propositions*. Adam distingue cinq principaux types de séquentialités : la narrative, la descriptive, l'argumentative, l'explicative et le dialogale-conversationnelle. En outre, comme l'homogénéité textuelle est un cas rare, Adam différencie également deux formes principales d'hétérogénéité textuelle : l'insertion de séquences et la dominante séquentielle. Dans le premier cas, des séquences de types différents alternent, comme c'est le cas, par exemple, de la présence d'une description dans un roman. Dans le second cas, des séquences de types différents sont mélangées comme dans la fable qui mêle séquences narratives, dialogales et argumentatives. La typologie séquentielle d'Adam permet « de délimiter différentes séquences dans un texte complexe et de formaliser son hétérogénéité. En particulier, la distinction de la séquence insérante (ou dominante) et des séquences insérées (ou dominées) permet de saisir le but de l'acte de communication : raconter une histoire, par exemple, peut n'être qu'un prétexte pour convaincre » (Canvat 1999 : 72). Adam signale toutefois que « les modules énonciatif et séquentiel sont complémentaires et aucun ne constitue, à lui seul, une base de typologie susceptible de rendre compte intégralement de tous les aspects de la textualité et de toutes les sortes de textes » (2008b : 16).

1.4. La définition du discours

Le terme de discours, tel qu'il apparaît chez Benveniste ou dans l'œuvre de Saussure, désigne la mise en œuvre du langage par des individus dans des situations concrètes (Bronckart 2004 : 102). Foucault, dans *l'Archéologie du savoir*, appelle discours « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive » (cité par Adam 1997 : 15). Ringoot et Robert-Demontrard précisent cependant que le concept de discours n'est pas bien circonscrit car il connaît non seulement des emplois variés mais aussi des délimitations très floues : « Le

terme couvre ainsi des acceptions fort diverses qui préviennent toute tentative d'harmonisation des points de vues autour d'une définition unique, acceptable pour tous les chercheurs. » (2004 : 13) Ainsi, certains pensent que le discours s'oppose à l'énoncé comme c'est le cas de Guespin quand il pose l'affirmation suivante : « L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. » (cité par Ringoot, Robert-Demontrard 2004 : 13) Barry considère à son tour, d'une part, que le discours est un « acte individuel par lequel un locuteur met en fonctionnement la langue » et, d'autre part, qu'il est « une manifestation de l'énonciation – est le lieu où s'exerce la créativité et la contextualisation qui confèrent de nouvelles valeurs aux unités de la langue » (cité par Ringoot, Robert-Demontrard 2004 : 13). Le discours est alors un énoncé non seulement « caractérisable par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation » (Ringoot, Robert-Demontrard 2004 : 14). Le discours donc est un texte dont la production est liée à des déterminations extralinguistiques : « Les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or un texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours. » (Grawitz cité par Ringoot, Robert-Demontrard 2004 : 14) De ce fait, l'analyse de discours étudie donc « l'articulation du texte et du lieu social dans lequel il est produit, et dans lequel il s'insère » (Ringoot, Robert-Demontrard 2004 : 13).

1.5. Distinction entre texte et discours

Le « texte » est une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle tandis que le « discours » est un texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps) (Canvat 1999 : 83). Le texte comme objet abstrait opposé au discours en tant qu'objet concret est, selon Adam, assez unanimement admise aujourd'hui. Ainsi, Fuchs, à la suite de Slakta, définit le discours en ces termes : « Objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations extralinguistiques (sociales, idéologiques). » (cité par Adam 2008b : 16)

2. Les genres

2.1. La définition du genre

Malrieu (2004 : 73) définit le genre à la fois par son appartenance à un domaine, par son contexte externe de communication (support, édition auxquels correspond un public), par son insertion dans des surensembles d'objets sémiotiques (le titre d'un article hérite des informations du titre de la revue ou du numéro où il s'insère) et par sa structure interne. Kibédi Varga définit très simplement la notion de genre comme étant « une catégorie qui permet de réunir, selon des critères divers, un certain nombre de texte » (cité par Canvat 1999 : 83). Il faut juste s'entendre sur ces critères et notamment sur leur nombre. Pour Bronckart, les genres sont des « formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêt et de leurs objectifs propres » (cité par Lugrin, 2000 : 14). Maingueneau porte dans un premier temps à cinq les contraintes définitoires d'un genre :

- le statut respectif des énonciateurs et des coénonciateurs ;
- les circonstances temporelles et locales de l'énonciation ;
- le support et les modes de diffusion ;
- les thèmes qui peuvent être introduits ;
- la longueur, le mode d'organisation, etc..

À ces cinq contraintes, il ajoute une dimension pragmatique qu'il met au premier plan puisque le genre est d'abord « un acte de langage d'un niveau de complexité supérieure » (Maingueneau cité par Richer 2004 : 125).

2.2. Genre et texte

Rastier (2004 : 123) considère que c'est le genre qui appartient au texte : le texte contient tous les éléments qui caractérisent son genre (dans son titre, dans son support, mais aussi dans son lexique, dans son mode compositionnel, etc.). Il annonce également que le genre détermine un mode de régulation du contexte interne et externe du texte (textualité et intertextualité). Il permet aussi au texte écrit de rester compréhensible, même si « la situation qui lui a donné naissance, ou du moins, prétexte, a disparu sans retour » (Rastier 2004 : 125).

Par ailleurs, Rastier précise que le texte est écrit dans un genre en tenant compte des contraintes d'une langue puisque « l'analogie des pratiques et celle des genres qui en découle permet la traduction voire tout simplement l'intercompréhension » (2004 : 126). En outre, tout texte trouve sa forme linguistique et est saisi à travers les contraintes du genre.

À la suite aussi des réflexions de Bronckart qui a choisi de considérer les genres comme une question textuelle (et non pas discursive), Coutinho (2004 : 36) dit qu'ils constituent des modèles textuels dont les caractéristiques sont les suivantes :

- en tant que modèles, les genres correspondent aux formes socialement reconnues et acceptées pour les différentes situations de communication (en fonction des contraintes discursives socio- institutionnelles et pragmatiques) ;
- il s'agit de modèles plus ou moins instables – ou relativement stabilisées par rapport à une période historique donnée, par rapport à une société ou à un groupe social ;
- en tant que « moule » pré-établi, chaque genre suppose/prévoit un certain type d'organisation de nature compositionnelle et rhétorique – et qui inclut une sélection de plans d'énonciation – ou types de discours ;
- Coutinho admet ainsi que tout texte participe nécessairement d'un genre auquel il peut se soumettre (par production), ou duquel il peut s'éloigner (par variation) : le texte s'accomplit dans la reproduction ou l'innovation d'un genre.

Rastier soutient (cité par Coutinho 2004 : 35-36), au moins depuis 1989, l'importance du genre parce qu'il relie un texte à un type de discours (celui-ci compris comme pratique linguistique codifiée, associée à une pratique sociale donnée).

2.3. Genres, énoncés ou discours ?

La notion de « genre du discours » fut introduite par Bakhtine dans un de ses travaux posthumes. Le nombre de genres est pratiquement infini, car ils relèvent de situations humaines très diverses, évoluant et se renouvelant toujours. Mais Glowinski observe qu'« au cours des contacts langagiers courants, nous nous servons de certains modèles, que, conscients ou non, ces modèles sont clairs et qu'en parlant, d'une manière ou d'une autre nous leur subordonnons nos énoncés » (1989 : 83). Pour Bakhtine, les pratiques sociodiscursives constituent le lieu d'existence des genres : « Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types

relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours.» (Bakhtine 1984 : 293). Il dit également que « nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, en entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. » (cité par Adam 1989 : 183) L'échange verbal aurait été alors impossible sans les genres du discours à partir desquels est mis en évidence l'existence de pratiques discursives réglées : « Si tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout, c'est parce que nous avons appris, en même temps que notre langue maternelle, des « formes types d'énoncés ». » (Bakhtine cité par Adam : 1997 : 15) Bakhtine considère aussi que tous les phénomènes langagiers s'inscrivent dans une activité sociale puisque « les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage » (1984 : 293). Cette utilisation de la langue « s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine » (*ibid.*). Bakhtine (1984 : 293) définit un énoncé selon trois composantes : son « objet », son « style » et sa « construction compositionnelle ». Ces trois particularités contenues dans un énoncé dans le sphère de l'échange verbal engendrent un genre particulier. Par « objet », Bakhtine entend le thème de l'énoncé, son contenu. Le « style » consiste en la sélection que le locuteur opère parmi les moyens lexicaux et syntaxiques fournis par la langue. Enfin, la « construction compositionnelle » recouvre la structure de l'énoncé. Bakhtine insiste sur le fait que ces trois composantes sont indissociablement liées dans tout énoncé appartenant à une sphère de l'échange verbale (1984 : 298) : « Chaque sphère connaît ses genres, appropriées à sa spécificité, auxquels correspondent des styles déterminés. Une fonction donnée (scientifiques, technique, idéologique, officielle, quotidienne) et des conditions données, spécifiques pour chacune des sphères de l'échange verbal, engendrent un genre donné, autrement dit, un type d'énoncé donné, relativement stable du point de vue thématique, compositionnel et stylistique ». Le terme de discours reste toutefois ambigu, Bakhtine (1984 : 306) souligne le caractère « vague » de ce mot car il renvoie « indifféremment à la langue, au processus de la parole, à l'énoncé, à une suite (d'une longueur variable) d'énoncés, à un genre précis du discours, etc., ». Pour lui, cette « confusion terminologique » est due à une « méconnaissance totale de ce qu'est l'unité réelle de l'échange verbale », à savoir, l'énoncé. A cette ambiguïté Bakhtine apporte une définition très claire du mot « discours » : « le discours se moule toujours dans la forme de l'énoncé qui appartient à un sujet parlant et ne peut exister hors de

cette forme ». Dans ce cadre-là, les locuteurs sont les principaux acteurs de l'échange verbal d'où découle un énoncé précis et qui fait que la parole est donnée à l'un ou à l'autre pour faire place à une « compréhension responsive » de l'un ou de l'autre : « Le locuteur termine son énoncé pour donner la parole à l'autre ou faire place à la compréhension responsive de l'autre. » (Bakhtine 1984 : 306). L'énoncé n'est plus perçu alors comme « une unité conventionnelle » mais plutôt comme « une unité réelle, strictement délimitée par l'alternance de sujets parlants, et qui se termine par un transfert de la parole à autrui, par quelque chose comme un muet « dixi » perçu par l'auditeur, en tant que signe annonçant que le locuteur a terminé ». Pour dire les choses autrement, tout est bien lié au vouloir-dire du locuteur. Ce dernier, en se référant à des formes stables du genre de l'énoncé va choisir un genre du discours précis pour réaliser son échange verbal, et ce, d'après Bakhtine (1984 : 314) selon la spécificité de la sphère donnée de cet échange, des besoins de la thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires : « Pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, *de structuration d'un tout* ». (1984 : 314). Les genres du discours sont les créations de nos échanges dans notre vie qui sont apprises « à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal » avec d'autres individus », se sont ainsi des « formes de langue » et des « formes types d'énoncés » qui « s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompus. » (Bakhtine 1984 : 315). Soulignons également que si nous devons l'expression « genre du discours » à Bakhtine certains auteurs, dont Adam, ont transformé délibérément la notion bakhtinienne de « genres du discours » en « genres de discours » pour désigner les diverses sortes de textes attestables (Bronckart 2004 : 102).

2.4. Les genres en analyse du discours

En analyse du discours, la catégorie du genre de discours est le plus souvent définie à partir de critères situationnels. Elle désigne en effet des « dispositifs de communication socio-historiquement définis, et qui sont habituellement pensés à l'aide des métaphores du « contrat », du rituel » ou du « jeu » » (Maingueneau 2004 : 108). Ainsi, un journal quotidien, une conversation, une émission télévisée, une dissertation, etc. sont des « genres de discours » dont plusieurs paramètres les caractérisent tels que les rôles des participants, leurs finalités, leur médium, leur cadre spatio-temporel, le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent,

etc. Les genres évoluent sans cesse avec la société et « une modification significative de leur mode d'existence matériel suffit à les transformer profondément » (*ibid.*). Par ailleurs, la catégorie du genre de discours a été généralisée depuis quelques décennies à l'ensemble des énoncés produits dans une société sous l'influence de l'ethnographie de la communication, de Bakhtine, et des courants pragmatiques.

2.5. La classification des genres selon Maingueneau

Maingueneau (2004 : 109-111) distingue deux régimes de généricité : le régime des genres conversationnels et le régime des genres institués lesquels regroupent les « genres routiniers » et les « genres auctoriaux ». Les genres auctoriaux sont le fait de l'auteur lui-même, éventuellement d'un éditeur, leur caractère auctorial se manifeste par une indication paratextuelle dans le titre ou le sous-titre : « médiation », « essai », « dissertation », « aphorisme », « traité » ; les genres routiniers sont « le magazine, le boniment de camelot, l'interview radiophonique, la dissertation littéraire, le débat télévisé, la consultation médicale, le journal quotidien, etc. » (*ibid.*). Il différencie aussi quatre modes de généricité instituées, selon la relation qui s'établit entre ce qu'il appelle « scène générique » et « scénographie ». La « scène générique » est celle qu'imposent les normes d'un genre de discours déterminé ; la « scénographie », en revanche, est construite par le discours. Les quatre modes de généricité institués sont :

- genres institués de mode 1 : ce sont des genres institués qui ne sont pas ou peu sujets à variation, les participants se conforment strictement à leurs contraintes comme c'est le cas dans le courrier commercial, l'annuaire téléphonique, les fiches administratives ;
- genres institués de mode 2 : ce sont des genres pour lesquels les locuteurs produisent des textes individués, mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel : journal télévisé, fait divers, guides de voyage, etc. ;
- genres institués de mode 3 : ce sont les genres qui n'ont pas de scénographie préférentielle tels que les publicités, les chansons, les émissions de télévision. Par exemple, si un texte est une affiche publicitaire cela « ne permet pas de prévoir à travers quelle scénographe il va être énoncé » ;
- genres institués de mode 4 : ce sont les genres proprement auctoriaux, ceux pour lesquels la notion même de « genre » pose problème car il s'agit de genres qui sont par

nature « non saturés », de genres dont la scène générique est prise dans une incomplétude constitutive » (*ibid.*). Dans ce cas de figure, c'est l'auteur qui autocatégorise sa production verbale dont la dénomination contribuera à définir la façon et le titre du texte qui sera reçu. En outre, le nom qui sera donné ne pourra pas être remplacé par un autre, par exemple, une « rêverie » n'est pas une « fantaisie ». Cette décision personnelle n'est pas sans conséquence puisqu'elle « participe d'un acte de positionnement à l'intérieur d'un certain *champ* et qui est associé à une *mémoire intertextuelle* ».

Maingueneau souligne que « c'est à un auteur pleinement individué (associé à une biographie, une expérience singulières) qu'il revient d'autocatégoriser sa production verbale » (2004 : 113).

2.6. Genre et horizon d'attente

Les genres sont des catégories empiriques permettant que se noue entre l'auteur et le lecteur un contrat de lecture : « Les genres littéraires ne sont pas des êtres en soi : ils constituent, à chaque époque, une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs. C'est par rapport à des modèles, à des « horizons d'attente » à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler. » (Lejeune cité par Boissinot 1987 : 50) Glowinski énonce qu'un genre ne « fonctionne pleinement que si non seulement il détermine la structure du discours, mais se voit également identifié par le public littéraire, devenant ainsi un coefficient de la lecture » (1989 : 90). Le genre trace ainsi un horizon d'attente qui peut dépendre « tant des propriétés générales du genre, distinct et identifiable parmi les autres, que de la forme qu'il a assumée au sein d'une culture littéraire donnée » (Glowinski 1989 : 91).

3. Les genres littéraires

3.1. Genres seconds et genres premiers

Bakhtine (1984 : 295-296) considère qu'il n'y aurait peut-être que des « genres du discours », les genres littéraires ne constituant qu'une variété particulière de ces genres. Il introduit également une distinction entre les genres discursifs « primaires » et les genres discursifs « secondaires ». Les genres « primaires (ou « simples ») sont ceux des échanges verbaux ordinaires. Les genres « secondaires » (ou « complexes ») sont ceux du discours littéraire, du discours scientifique ou encore du discours journalistique ; ils ont la particularité d'absorber et de transformer les genres « primaires » et d'apparaître dans le cadre d'échanges culturels plus complexes et plus développés. En devenant des composantes des genres « secondaires », les énoncés des genres « primaires » perdent leur rapport au réel (Canvat 1999: 68). Les genres littéraires (ou « seconds ») dérivent donc des genres quotidiens (« premiers »), formes antérieures et plus élémentaires. Canvat ajoute toutefois qu'il existe des genres littéraires qui ne diffèrent pas fondamentalement des autres « genres du discours », si ce n'est par le « système de contraintes spécifiques que font peser sur eux l'histoire et l'institution littéraire » (1999 : 86). Cependant, les genres littéraires ne peuvent pas être considérés comme des genres ordinaires du discours, « ne serait-ce que parce qu'ils sont plus complexes, que la fonction esthétique y est plus accentuée, et qu'enfin, distingués dès l'apparition de la poésie, ils jouent un rôle majeur dans l'histoire de la littérature » (Glowinski 1989 : 83).

3.2. Les composants du genre littéraire

Canvat (1999 : 86) affirme que l'hétérogénéité de la notion de genre littéraire impose la distinction de différents composants. C'est ainsi que Meijer (cité par Canvat 1999 : 86) distingue quatre types de composants : énonciatifs, formels, sémantiques et fonctionnels. Schaeffer (cité par Canvat 1999 : 86), pour sa part, en distingue cinq : énonciatifs, réceptifs, fonctionnels, thématiques et formels. Petitjean (cité par Canvat 1999 :86) distingue sept composants : l'ancrage socio-institutionnel, la situation de production, le matériau de réalisation, l'intention communicationnelle, le mode énonciatif (c'est, en somme, tout ce qui relève du contexte discursif, c'est-à-dire du texte comme acte communicationnel), l'organisation formelle et le contenu thématique (c'est-à-dire ce qui relève du « cotexte,

c'est-à-dire du texte comme message réalisé). Maingueneau (cité par Canvat 1999 : 86), quant à lui, en différencie huit : le statut des énonciateurs et des co-énonciateurs, les circonstances temporelles et locales de l'énonciation, le support et les modes de diffusion, les thèmes, la longueur et le mode d'organisation. En s'inspirant de ces propositions, Canvat (*ibid.*) suggère provisoirement de fixer à cinq le nombre des composants nécessaires pour construire la notion de genre littéraire :

- l'ancrage institutionnel qui renvoie aux dispositifs symbolico-sociaux qui contraignent la production des textes (situation centrale ou périphérique dans l'institution littéraire, statut du genre, etc.) ;
- le mode énonciatif qui renvoie au statut de l'énonciateur (réel/ fictif/ feint) ou de l'acte d'énonciation (sérieuse/ludique, oral/écrit) ;
- la fonction qui renvoie à l'effet intentionnel des textes (fonctions illocutoire et perlocutoires) ;
- l'organisation formelle qui renvoie aux structures textuelles (superstructures, éléments grammaticaux, phonétiques, prosodiques et métriques, traits stylistiques, etc.) ;
- le contenu thématique qui renvoie aux traits sémantiques des textes (le « sujet », le « thème », le « monde » construit par les textes, etc.).

Le formaliste russe Tomachevski définit les genres littéraires comme étant « des classes particulières d'œuvres qui se caractérisent par un groupement de procédés autour des procédés perceptibles » (cité par Dubied et Lits 1997 : 54). Tomachevski appelle ces procédés *les traits du genre* à partir desquels il détermine la notion de « dominante » : « Les traits du genre, c'est-à-dire les procédés qui organisent la composition de l'œuvre, sont des procédés dominants, c'est-à-dire que tous les autres procédés nécessaires à la création de l'ensemble artistique leur sont soumis. Le procédé dominant est appelé la dominante. L'ensemble des dominantes représente l'élément qui autorise la formation d'un genre. » (*ibid.*).

3.3 Le savoir savant au regard de notre texte littéraire

Le nom de l'auteur *Maïssa Bey*, le titre de l'ouvrage *Surtout ne te retourne pas*, la maison d'édition *de l'Aube* et l'année d'édition 2005 présents dans le périphrase explicitent la catégorie générique du texte : il s'agit bien d'un texte littéraire. D'après les déictiques pronominaux et les temps verbaux du texte, l'énonciation est à la première personne du singulier, le temps dominant est le présent, le discours est, selon les deux plans d'énonciation de Benveniste,

celui de l'énonciateur (énonciatrice en ce qui nous concerne). Le thème est également posé, il s'agit d'un tremblement de terre et plus particulièrement de l'état d'une ville après une telle catastrophe naturelle. Par ailleurs, la capacité discursive est prise en charge par la composition et la disposition du texte et aussi par le choix des types de discours et l'organisation séquentielle. Il s'agit, dans notre cas, d'un type narratif à visée descriptive. En effet, le texte comporte des séquences narratives par la présence de verbes d'action au présent et, tout autant, par la succession d'actions dans le présent telles que « je marche », « je traverse », « j'avance et je m'enfonce » qui renvoient aux déplacements de l'énonciatrice. Ces séquences narratives, ponctuées par les verbes de mouvement, sont suivies de séquences descriptives : l'énonciatrice décrit la ville au fur et à mesure qu'elle la traverse elle présente d'abord son cadre général avant d'en faire une description plus détaillée. Nous avons également, à la fois, deux types de séquence descriptive : une description statique celle des choses inanimées et une description dynamique qui est celle des personnes comme c'est le cas de la « femme » ou des « deux jeunes gens » ou aussi celle de l'énonciatrice dans le passage suivant : « je suis couchée dans la poussière. Affaissée, effondrée à mon tour. Minuscule, dérisoire, obstinée, j'essaie d'avancer ». La description dynamique concerne aussi « l'odeur » et la « souffrance » puisque l'énonciatrice emploie, en plus d'extensions nominales (une odeur âcre et offensante de poussière ; une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme), des verbes de mouvement au présent (l'odeur se déploie, elle s'insinue,... ; la souffrance déborde,... ? elle se déverse, creuse son lit,...). La capacité linguistico-discursive est, quant à elle, déterminée par les aspects linguistiques tels que le lexique, les actes de langage, quelques points de grammaire qui font qu'un genre revêt une dimension communicationnelle. Dans notre texte, nous en avons relevé plusieurs comme ceux qui expriment un ordre, un doute une ignorance, une surprise,...etc. Nous mettons aussi en avant les opérations de textualisation par la mise en avant des constructions syntaxiques telles que des phrases verbales avec des verbes de mouvement suivis d'un complément ; par le repérage des indications temporelles et des indications spatiales à la fois des personnes (les enfants, les hommes, les deux jeunes gens, les formes) et des non-personnes (l'odeur, broussailles, une rangée de poteaux électriques) ; par la mise à jour des adverbes de lieu à valeur déictique (là, plus loin, là-bas) qui situent l'énonciation et par l'explication à la fois de la fréquence de la négation, de la formation de l'impératif et du doute.

4. La presse écrite à l'épreuve des genres

4.1. Préliminaire

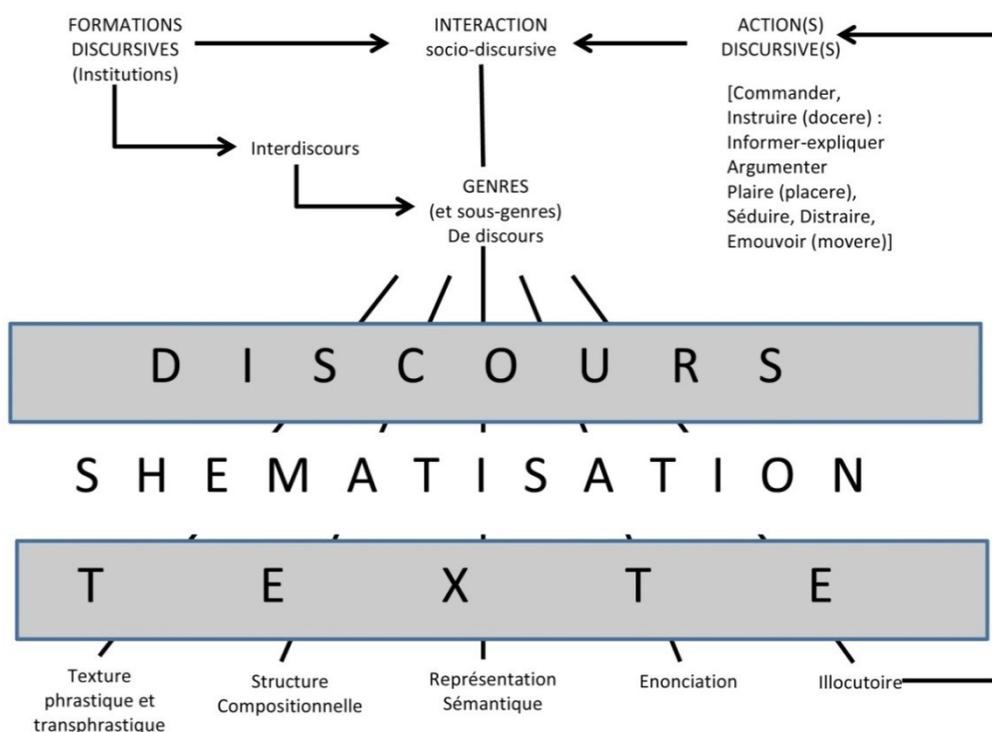
La dénomination de « genre journalistique » a été adoptée dans les années 1970 par le Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes (CFPJ) qui a formé à partir de 1969 des dizaines de milliers de professionnels en journalisme. À l'instar des genres littéraires, les genres journalistiques ont fait l'objet de recherches pour mettre au jour plusieurs théories afin d'asseoir des structures discursives. Les journalistes ont donc produit des manuels et mis en place des écoles professionnelles « qui font de l'organisation générique le pilier d'un savoir-faire propre du journalisme, une manière spécifique de produire un savoir sur les sociétés, une technique intellectuelle qui place le journalisme sur un plan d'égalité avec d'autres pratiques discursives, en particulier les sciences sociales et la littérature » (Ruellan, 2009 : 40). Le genre journalistique inscrit le journalisme dans une spécificité qui lui est propre, au point que, « même si l'on peut voir dans les genres journalistiques du commentaire et de l'analyse un résidu des pratiques littéraires, et dans les genres d'opinion une trace du discours politique, le journalisme s'est construit en se les réappropriant dans le cadre d'un espace public élargi et en se professionnalisant » (Ringoot & Utard, 2005 : 23). Ces règles sont explicitement formulées dans les chartes déontologiques qui font du journalisme une profession régie par des lois et dont l'efficacité tient à ce qu'elles soient conçues à partir d'une « pratique quotidienne du métier, c'est-à-dire tout autant dans les techniques de recueil d'information que dans l'organisation de l'activité et dans le travail de rédaction » (Ringoot & Utard, 2005 : 24). Même si le journalisme s'approprie des règles discursives appartenant à d'autres disciplines, notamment le littéraire, il s'en démarque par son lien à trois instances indispensables à sa survie, à savoir, les sources, les stratégies des entreprises de presse et les logiques du marketing.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les genres du journalisme, en particulier les genres de la presse écrite, en nous référant aux différentes théories actuelles. Avant tout, nous aborderons rapidement l'énonciation dans la presse écrite.

4.2. L'énoncé médiatique

Il faut d'abord partir de la notion du discours qui est « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent de la même formation discursive » (Foucault cité par Adam 1997 : 15). Par ensemble

d'énoncés nous entrons ainsi « dans les réseaux institutionnels des différents groupes sociaux » (Maingueneau cité par Adam, 1997 : 15) manifestés par l'énonciation discursive. Ce qui devient alors pertinent ce n'est pas le discours, mais « un espace d'échange entre plusieurs discours ». En fait, les discours, selon Maingueneau « se forment de manière réglée à l'intérieur de l'interdiscours qui est lui-même défini comme « un espace de régularité » dont les discours ne sont que les composants » (*ibid.*) ; ce point est primordial pour comprendre l'organisation du discours dans la presse écrite ; dans la même perspective de recherche, pour Adam, « un énoncé médiatique est le produit hétérogène et complexe d'interrelations entre différents plans de structuration » ; il énumère ainsi trois plans de l'organisation pragmatique qui se distinguent par la visée illocutoire (valeur et force des actes de discours), par la prise en charge énonciative des propositions et par la représentation construite ou « monde » du texte. En plus de ces trois plans, il énumère deux autres plans pour assurer l'articulation des propositions, à savoir, la grammaire de phrase et la grammaire de texte qui sont responsables de la texture phrastique et transphrastique auxquels s'ajoute un dernier plan qui a trait à la structure compositionnelle (plan de texte et séquence). Adam résume le tout dans le schéma suivant (Adam, 1997 : 16) :



4.3. La double énonciation dans la presse écrite

La mise en discours présuppose un mécanisme à deux éléments : l'énonciation et l'énoncé. Pour Benveniste, l'énonciation est la manière de raconter tandis que l'énoncé est l'histoire racontée. Il y aurait entre ces deux éléments une « relation de présupposition réciproque : pas d'énoncé sans énonciation et vice-versa » (Ringoot 2004 : 91). L'énonciation est donc « consubstantielle à l'énoncé » et « le discours sur le journal ou le journalisme (des professionnels, mais aussi des lecteurs et des sources) et le discours du journal sont deux objets différents » (Ringoot 2004 : 92). Les études sur l'énonciation sont liées aux objectifs fixés soit par rapport à la forme du journal soit à son contenu, sans toutefois exclure les interactions ; il s'agit ici d'une « démarche où s'articulent des problématiques relevant de l'énonciation textuelle et de l'énonciation éditoriale. L'existence de cette seconde catégorie d'énonciation est sans équivoque elle « renvoie à un énoncé qui n'est pas le texte mais la forme du texte » » (Souchier cité par Ringoot 2004 : 92). Le concept d'énonciation éditoriale présente un intérêt fonctionnel car il fait entrer le texte dans l'espace public par, en amont, sa publication et par, en aval, le travail de sa lisibilité et visibilité. Ce concept a également l'intérêt d'inscrire « le texte dans une histoire des formes » et permet au public qui participe à « sa légitimation ou à sa démarcation » de le reconnaître (Ringoot 2004 : 92).

Ce qui est construit dans le discours du journal relève, entre autres, du « genre ».

4.4 Les genres de la presse écrite

4.4.1. La notion de genre

La notion de genre se réfère aux différents aspects de la réalité langagière utilisée à pléthore dans les analyses littéraires et adaptée pour les textes non littéraires par la linguistique du discours. Elle reste toutefois imprégnée de son héritage littéraire et rhétorique par les différents points de vue qui la démarquent : « Entre ceux qui voient dans les genres des invariants du langage, des universaux de la pensée, et ceux qui les considèrent comme des constructions historiques, donc culturellement relatives ; entre ceux qui n'y voient que des catégories descriptives et ceux qui les considèrent comme des normes prescriptives ; entre ceux qui opposent l'œuvre au genre, l'auteur au producteur de discours, l'invention à la

répétition, et ceux qui ne voient dans les genres que des conventions utiles pour réguler les échanges. » (Ringoot & Utard, 2009 : 12)

Les traits distinctifs des genres de la presse écrite sont indissociables des coulisses discursives de l'auteur et des figures du narrateur qui sont à leur tour indubitablement liées aux discours des médias. Ces discours se manifestent dans l'interaction des conditions de production représentées par les entreprises, acteurs et technologies avec des situations de communication. Les genres des médias représentent alors la « combinaison variable des ressources linguistiques, sémiotiques, textuelles et énonciatives dans l'intention, pour les producteurs, de rendre la production de leur discours conforme à leur fonction : par exemple, la publicité, le journal radio-télévisé, le jeu radiophonique, le débat, etc. seraient autant de genres médiatiques visant à promouvoir, informer, divertir, cultiver » (Ringoot & Utard, 2009 : 13). Les genres de la presse écrite obéissent à ces règles, mais non sans difficultés.

4.4.2. Le flou dans la catégorisation des genres

Il faut attendre les années 1950 pour voir une prolifération de manuels du journalisme, chacun avec une catégorisation différente des genres de la presse écrite, car c'est par le genre que se déterminent la production et donc le recueil de l'information, le temps consacré à cet acte et par la suite le type d'écriture adopté. Ce sont en effet les genres de la presse écrite qui sont liés à l'offre informationnelle, aux sources et aux lecteurs, comme l'affirment Ringoot et Utard : « Reportage ou interview, billet ou éditorial, mouture ou brève, les genres conditionnent le recueil d'information, l'écriture, la valorisation visuelle, les horizons d'attente du lecteur. » (2009 : 14) Mais la classification des genres pose un problème dû aux définitions des unités rédactionnelles comme le souligne Adam : « Ces définitions sont, en effet, le plus souvent, très vagues. Ainsi la notion de genre est parfois appliquée au titre et au chapeau, qui ne sont pourtant que des unités péri-textuelles, à la mouture et au montage, qui sont quant à elles des opérations de refonte des dépêches d'agence et de communiqués. » (1997 : 4) En ce qui concerne les catégories auxquelles appartiennent les articles, il ajoute : « Quant aux catégories auxquelles appartiennent les articles, les manuels de journalisme les détaillent avec plus ou moins de convergence, et les journaux et magazines ne les signalent explicitement que très irrégulièrement en les nommant : éditorial, dépêche, reportage, commentaire, analyse, courrier des lecteurs, revue de presse, etc. » (*ibid.*)

4.4.3. Comprendre ce flou

S'il existe autant de définitions que de manuels et si les catégories se chevauchent, c'est bien en grande partie à cause des critères de classification retenus « qui vont des choix stylistiques micro-linguistiques aux intentions communicatives, en passant par la position énonciative du locuteur et le contenu des articles. Selon que tel ou tel critère est mis en avant, les catégories bougent sensiblement » (Adam 1997 : 11). Le genre est donc bien « le résultat toujours mouvant d'une pratique discursive envisagée comme pratique sociale » (Ringoot & Utard, 2009 : 14). Dans cette même perspective, Agnès suggère: « Nous sommes dans une pratique professionnelle mouvante, changeante, et qui n'a pas à être encadrée de manière rigide. Certains genres prennent des formes écrites variées (portrait, interview, billet par exemple). Certains sont des dérivés de « genres majeurs » (la table-ronde et le micro-trottoir sont dérivés de l'interview), les genres s'interpénètrent (on parlera de compte rendu/ reportage par exemple). » (2009 : 31)

Par ailleurs, les pratiques socio-discursives qui entourent les genres participent de leur évolution ; en effet, selon Lugin (2000 : 19-20), un rapport semble s'établir entre les phénomènes d'intertextualité et d'interdiscursivité et le renouvellement des genres de discours : le discours de presse, tout en produisant ses propres formes, emprunte à d'autres pratiques sociodiscursives. Le journalisme est constamment en invention, les genres suivent cette évolution et se modèlent à chaque fois. De même, si les différentes catégories génériques sont complexes, c'est à cause, comme le précisent Ringoot et Utard du « foisonnement parfois difficile à maîtriser de genres et de sous-genres » (2009 : 21). D'après eux, nous pouvons recenser pas moins de treize sous-genres de l'interview dans les manuels de journalisme : « Les genres rédactionnels tels qu'ils sont décrits dans les manuels de journalisme sont des produits de l'effectivité de ces règles, mais les systématisations qui en sont proposées masquent la réalité de leur dispersion. Inversement, la difficulté à ériger les genres en système est un symptôme de cette dispersion des produits de la pratique discursive journalistique. » (Ringoot & Utard 2009 : 21)

4.4.4. Une évidence : les genres journalistiques peuvent être définis

L'approche socio-discursive montre bien que les genres journalistiques sont « des configurations historiquement stabilisées d'une pratique discursive mettant en interaction les trois instances que sont les sources, les praticiens et les publics » (Ringoot & Utard, 2009 : 19).

Cette approche rend compte que ces interactions peuvent transformer les genres mais sans qu'il y ait une remise en cause de l'identité journalistique. Aussi, si nous admettons l'existence de genres, c'est du fait qu'ils sont régis par une logique collective qui émane de la profession ; ils ne relèvent pas d'une anarchie comme en témoigne leur caractère répétitif dans leur manière de faire l'information d'un numéro à l'autre. Les genres renvoient donc à une identité discursive à laquelle ils sont liés par une relation de « structurant-structuré » (Ringoot & Utard 2009 : 20). Ils représentent l'identité, l'empreinte du journalisme, leur nécessité est sans équivoque et est « affirmée par les formateurs de la profession pour qui les genres sont une forme de rationalisation de la pratique, aussi bien de l'écriture que de la collecte et du traitement de l'information journalistique » (*ibid.*).

Si les genres de la presse écrite peuvent être définis, ils peuvent alors être classés.

4.5. La classification des genres de la presse écrite

4.5.1. Les ressemblances de famille

À l'instar des textes littéraires, nous pouvons appliquer la notion de « dominante » définie par le formaliste russe Tomachevski comme étant la convergence de plusieurs traits pertinents aux textes de la presse écrite. Il y a donc la question de la dominante qui entre en jeu dans toute catégorisation, mais aussi la notion de prototype introduite par Adam. Il affirme en effet que les catégorisations fonctionnent à partir d'un « regroupement autour de prototype » ; il y aurait alors des « airs ou ressemblances de famille ». Selon Adam, les “ ressemblances de famille ” sont le meilleur moyen pour « cerner le flou évident qui entoure les énoncés réalisés et leurs relations aux prototypes génériques » (Adam cité par Lugrin, 2000 : 17). Ces mêmes réalisations sont responsables de l'évolution de leur catégorie par un principe de clôture qui est gouverné par des règles et un principe d'ouverture qui déplace les règles. La « ressemblance de famille » implique des critères qui répertorient les genres ; pour ce faire, ce réseau complexe demande de disposer « d'un modèle capable sinon de décrire, du moins de rendre compte de la diversité des phénomènes qui entrent en jeu dans les pratiques langagières » (Adam, 1997 : 13). Cette position, suggérée par Adam, est reprise dans le tableau suivant :

2.	Les genres sont des configurations prises entre deux principes contradictoires
2.1.	Un principe de clôture (Passé, répétition, convention, reproduction) GOUVERNÉ PAR DES RÈGLES
2.2.	Un principe d'ouverture (Futur, variation et innovation) DÉPLAÇANT LES RÈGLES

4.5.2. Les critères définitoires des genres de la presse écrite

Un nombre important de divers critères entre en jeu dans la catégorisation des genres et suppose « un nombre virtuellement illimité de représentations » (Lugrin, 2000 : 21). Cette situation-là pose deux problèmes aux spécialistes de la presse écrite : soit il faut prendre un nombre important de critères et mettre ainsi en péril la clarté du modèle ou sa mise en place, soit prendre un nombre réduit de critères et le modèle risquera alors d'être trop restreint. Cette situation est d'autant plus complexe car le choix des critères est déterminant pour la mise en place d'une typologie, comme l'affirme Lugrin : « Un modèle n'est toujours qu'une représentation partielle et approximative de son objet, mais du choix des critères dépendent non seulement l'efficacité et la pertinence du modèle, mais également sa finalité, ce qu'il a pour but de mettre en évidence. Une typologie doit donc préciser tant ses objectifs que les critères participant à son élaboration. » (2000 : 22)

4.5.3. Faire un tri

Devant la multiplicité de critères de typologisation et leur transversalité, en d'autres termes, le fait qu'un même critère peut se retrouver dans différents genres, Charaudeau suggère de prendre comme point de départ deux questions épistémologiques : ce que l'on veut montrer dans une tentative de typologisation et celle de savoir quels sont les critères définitoires des genres et sous-genres dans un contexte précis. En partant des formes pratiques préalablement

admises et des formes théorisées timidement mises en place, Lugrin (2000 : 23) admet que le lecteur, le prescripteur et le spécialiste retiennent les critères les plus pertinents dans la définition des genres et délimitent ainsi trois types de paramètres :

- a) des critères de reconnaissance,
- b) des critères de description,
- c) des critères d'archivage et de représentation.

Chacun de ces paramètres renvoie à des activités bien précises (Jost cité par Lugrin, 2000 : 23) : l'interprétation pour le premier paramètre, la production et l'action pour le second et l'archivage pour le troisième. D'après Lugrin (2000 : 23), ces différentes activités trouvent leur explication dans le fait que les manuels de journalisme s'inscrivent avant tout dans une logique de production (produire) afin de favoriser une meilleure interprétation (interpréter) pour vendre leur article (agir). En outre, afin d'optimiser le choix de critères pour une meilleure catégorisation des genres, leur nature a été répartie en trois catégories (Lugrin, 2000 : 24-25) :

- les critères descriptifs discriminatoires (typographie question-réponse dans le cas de l'interview);
- les critères aux caractéristiques plus ou moins partagées par des groupes de genres (les figures rhétoriques pour les genres de l'opinion);
- les critères participant uniquement à l'élaboration des représentations typologiques (dont le plus répandu est le couple information vs commentaire).

4.5.4. Les familles événementielles

Si « l'évènement » est l'essence même de tout média, pour la presse écrite, il est la base de toute classification des écrits journalistiques. En effet, les grandes « familles événementielles » telles que les nouvelles politiques, les catastrophes (naturelles, écologiques, accidents d'avions), les voyages/visites (présidentiels, ministériels, royaux, princiers, papaux), les rencontres d'hommes politique, les conflits armés, les conflits sociaux, les décès de personnalités, les manifestations,..., etc. préorganisent la distribution et la reconnaissance de l'information (Adam, 1997 : 6). Ces « familles événementielles » entrent en jeu avec la maquette et le péri-texte de chaque journal dans la répartition sémantique des articles en rubriques. Le péri-texte entoure directement le texte contrairement à l'épi-texte qui circule

autour du texte. Le périphrase et l'épithète sont les composantes du paratexte. Par ailleurs, Adam (1997 : 6) distingue le périphrase du journal de celui de l'article comme suit :

Périphrase du journal	Périphrase de l'article	
	Verbal	Icono-graphique
1. Nom du journal 2. Indication de rubrique	3. Surtitre 4. Titre 5. Sous-titre (accroche) 6. Chapeau 7. Intertitre(s)	8. Illustration 9. légende

Un article, quel que soit le genre rédactionnel auquel il appartient, peut comporter toutes ces composantes périphrastiques ou juste une partie qui peuvent correspondre à une « dominante » ou des « dominantes » de traits constitutifs discriminatoires des genres. Notons également que la signature peut être un « critère discriminatoire » dans le cas de la dépêche d'agence.

En amont, les familles événementielles aident à définir les genres et, en aval, elles commandent le recueil d'informations.

4.5.5. Le recueil d'informations

Par le recueil d'informations, nous entendons le temps passé à leur collecte et le mode adopté. Ainsi, le temps passé à la collecte de l'information pour une brève sera faible tandis qu'il sera beaucoup plus long pour une enquête ; concernant le mode, le reportage et l'enquête demanderont au journaliste « d'aller sur le terrain » tandis que les dépêches et les communiqués de presse auront plus besoin de téléphone et d'internet. En fait, la forme que prendra l'article sera déterminante pour le journaliste dans sa manière de recueillir des informations selon qu'il doit écrire des témoignages, des documents, des choses vues,...etc. Par ailleurs, les différentes possibilités de réaliser les articles marquent une opposition entre genres « assis » et genres « debout », et ce, selon que les articles ont été faits au bureau, avec téléphone et internet, comme la brève, le filet, la revue de presse, le résumé de document ou selon que leur réalisation demandent une présence physique sur le terrain. Nous énumérons également, en nous référant à Agnès (2009 : 29), les « genres « courts » et les genres « longs » pour différencier ce qui peut s'écrire en peu de lignes (brève, écho, billet, communiqué...) de ce qui nécessite plus de place (d'abord l'enquête, mais aussi la table-ronde, la chronique...). Il

y a également des genres « standard » et des genres « écrits », le premier se contente de l'écriture basique propre à la pyramide inversée ou une simple écriture sans artifices comme c'est le cas du filet, de la synthèse ou de l'interview et le second renvoie à une écriture stylisée comme le reportage, la chronique ou le billet.

4.5.6. Critères définitoires selon Adam et Mainguenau

Dans *Les Termes clés de l'analyse de discours*, Maingueneau (1996 : 44) détermine cinq contraintes définitoires des genres qui ont été revues par Adam (1997 : 13). Ces contraintes redéfinies par Adam sont :

1. Statut respectif des énonciateurs (journaliste, témoin, expert, interview) et des coénonciateurs (lecteurs à distinguer des auditeurs et téléspectateurs, mais à combiner avec d'autres statuts : citoyen, homme ou femme, classe d'âge, classe sociale, membre d'une communauté sportive ou religieuse, etc.).
2. Circonstances temporelles et locales de l'énonciation (situation d'énonciation).
3. Support et modes de diffusion (presse écrite quotidienne, magazine, organe de presse à distinguer des autres médias et autres situations).
4. Thèmes qui peuvent être introduits (objets du discours inséparables des familles d'événements).
5. Longueur, mode d'organisation (structure compositionnelle des agencements textuels et péri-textuelles). Ce critère est essentiel dans la presse écrite car il permet de distinguer la brève, le filet et l'écho de la plupart des autres genres.

Ces critères sont reformulés par Adam dans le tableau suivant (1997 : 17) :

Sémantique (thématique)	<<Familles événementielles >> et rubriques
Énonciatif	Degré de prise en charge des énoncés et identité de l'énonciateur
Longueur	Brièveté vs développement
Pragmatique	Brut, intentions communicatives
Compositionnel	Plans de textes et séquences
Stylistique	Texture micro-linguistique

Pour la majorité des genres qui constituent la panoplie des types d'articles, c'est la forme de la rédaction qui est décisive. Mais la catégorisation des genres est bien plus complexe que

cela ; de ce fait, chaque théoricien tente de la clarifier. Dans ce qui suit, nous allons présenter les principales pistes épistémologiques de cette catégorisation.

5. La typologisation des genres selon les spécialistes de la presse

5.1. Commentaire et Information

De Broucker (cité par Adam, 1997 : 8) catégorise les genres de la presse écrite en deux grands genres rédactionnels : le « commentaire » et l' « information ». Il distingue ces deux genres à partir de trois critères :

- un critère purement sémantique qu'il appelle « le sujet » ;
- un critère argumentatif et pragmatique au sens de la visée choisie qu'il appelle « l'intention ». Cette visée peut être informative et répond aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Elle peut être aussi explicative et répond alors aux deux questions : Comment ? Pourquoi ? ;
- un critère énonciatif qui a trait à la position du journaliste par rapport à son discours et à sa ou ses source(s).

Le tableau suivant récapitule la catégorisation des genres selon De Broucker :

	information	commentaire
Sujet (sémantique)	Un fait	Une idée
Intention (argumentative)	Faire savoir Comprendre/expliciter (rapporter)	Faire valoir Une opinion (prendre position)
Position (énonciative)	Effacement (distanciation)	Engagement (implication)

Cette distinction s'inscrit donc dans une catégorie pragmatique à deux intentions communicatives, elle reste toutefois très restrictive car elle ne prend pas en compte d'autres

visées communicatives de la presse écrite comme celles de distraire, de conseiller ou vendre, entre autres.

Adam (1997 : 9) considère que les deux macro-genres rédactionnels distingués par De Broucker relèvent de « positions énonciatives » et classe les différents textes journalistiques selon deux positions énonciatives polaires, à savoir, le pôle « distance-information » c'est le cas, par exemple, de la brève, la dépêche, le filet et le pôle « implication-commentaire » comme pour l'éditorial, la chronique, l'écho. Moirand (citée par Adam 1997 : 9) reprend cette division binaire classique dans le journalisme, qu'elle reformule linguistiquement en « énonciation objectivée » et « énonciation subjectivée ». Cependant, même en soulignant que « ces deux positions énonciatives constituent un continuum plus qu'une opposition tranchée » (Adam 1997 : 9), cette bipolarité, selon Voirol, reste insatisfaisante ; à titre d'exemple, le reportage est bien un texte d'information mais sollicite de la part du journaliste-reporter une implication personnelle dans son énonciation car « on lui demande d'exprimer sa subjectivité en témoignant de ce qu' « il a vu, entendu et ressenti » (Voirol cité par Bénédicte & Carol, 2004 : 88).

5.2. Guy Lochard (1996)

Pour Lochard (cité par Lugrin, 2000 : 35), s'il existe autant de formes de mise en scène de l'information c'est pour « engager une diversification des écritures de presse ». Il privilégie le critère « d'orientation pragmatique macro-textuel » puisqu'il constitue un élément déterminant pour la classification de texte accordant de ce fait, à l'instar de Charaudeau, aux genres journalistiques différentes « visées communicatives ». À la suite de ses travaux, il considère les différents « formats d'énonciation » comme étant des « prototypes textuels » et met ainsi en contraste différentes visées et différents modes, d'où le classement suivant (Lochard cité par Lugrin, 2000 : 37) :

Légitimité <<Objectivité>>			
Visée Communicationnelle	Formes textuelle	Modes dominants	Autres modes

Informative	Dépêche Brève, filet Mouture Reportage Enquête	Descriptif Narratif Narratif, Descriptif Narratif, descriptif	Énonciatif Argumentatif
Persuasive	Editorial, Commentaire, Analyse	Argumentatif	Descriptif Narratif
Séductrice	Critique Chronique Billet	Narratif, descriptif, argumentatif Enonciatif Enonciatif	Énonciatif Argumentatif, narratif Narratif, Descriptive
Factive	Appel à lecteurs (dans certaines circonstances exceptionnelles)	Argumentatif, énonciatif	Narratif, Descriptif

5.3. P. Charaudeau

5.3.1. La notion d'évènement

Charaudeau définit la notion d'évènement dans le mécanisme de la communication médiatique à partir de deux processus parallèles : un processus de transformation et un processus de transaction. Le processus de transformation « consiste à transformer un « mode à signifier » en « mode signifié » en le structurant selon un certain nombre de catégories qui sont elles-mêmes exprimées par des formes » (cité par Lugrin, 2000 : 38), tandis que le processus de transaction part du principe que nous parlons et écrivons toujours pour une raison bien valable et que nous écoutons et lisons toujours selon un motif bien précis : « Pour qu'un acte de communication soit valide, les deux partenaires doivent être en mesure de reconnaître le code d'intentionnalité dans lequel se produit celui-ci. » (*ibid.*) L'évènement est donc concrétisé par ces deux processus à la fois et est également assorti de trois processus de rationalisation (Charaudeau cité par Lugrin, 2000 : 40) :

- une rationalisation par les principes de sélection des faits et des acteurs (les motifs) ;

- une rationalisation par la façon d’enfermer ceux-ci dans des catégories d’entendement (la structuration) ;
- une rationalisation enfin par des modes de visibilité choisis (rubriquage).

Par ailleurs, Charaudeau distingue, au niveau des modes discursifs, trois finalités de base qui correspondent à l’attitude du traitement de l’information que choisit l’instance médiatique : ‘‘rapporter l’évènement’’, ‘‘commenter l’évènement’’, ‘‘provoquer l’évènement’’ (cité par Lugrin, 2000 : 40). L’évènement rapporté sert à informer ; l’évènement commenté vise à « problématiser les faits et les dits, à les élucider et à les évaluer » (*ibid.*), la distinction entre ces deux évènements correspond à la dichotomie information vs commentaire ; l’évènement provoqué est en lui-même un fait comme les débats, les tribunes d’opinion et interviews (Charaudeau cité par Lugrin, 2000 : 41). En outre, Charaudeau distingue ces trois types d’évènement en faisant intervenir deux critères essentiels, à savoir, le contenu et le rôle du journaliste. Le tableau qui suit récapitule sa position :

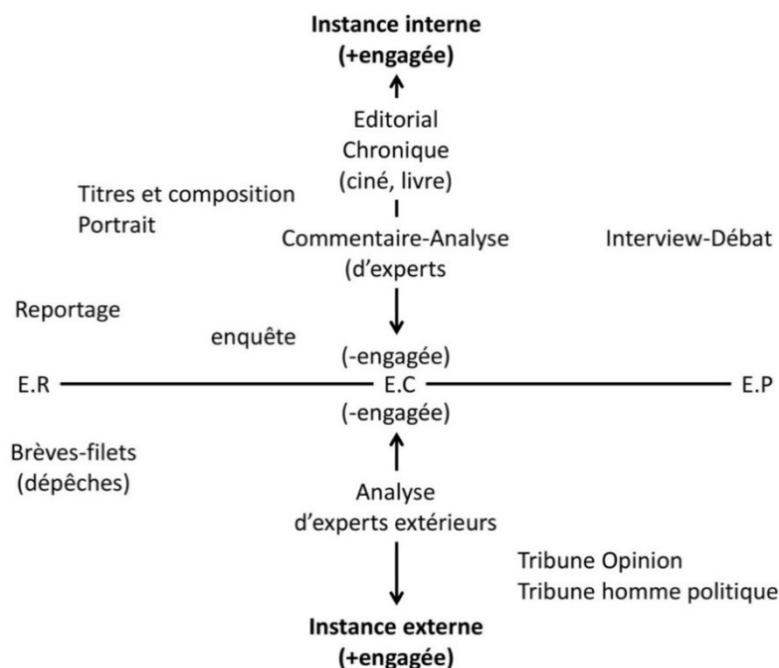
Type d’évènement	contenu	rôle
Rapporté	Actions et faits, paroles	<<rapporteur>>
Commenté	Pourquoi et comment, opinion	<<commentateur>>
provoqué	Confrontation d’idées	<<provocateur- animateur>>

Au sujet de l’évènement provoqué, il souligne que les interviews qui interviennent dans les débats radiophoniques et télévisés répondent mieux à cette catégorie de l’évènement que ceux de la presse écrite.

5.3.2. Le classement typologique

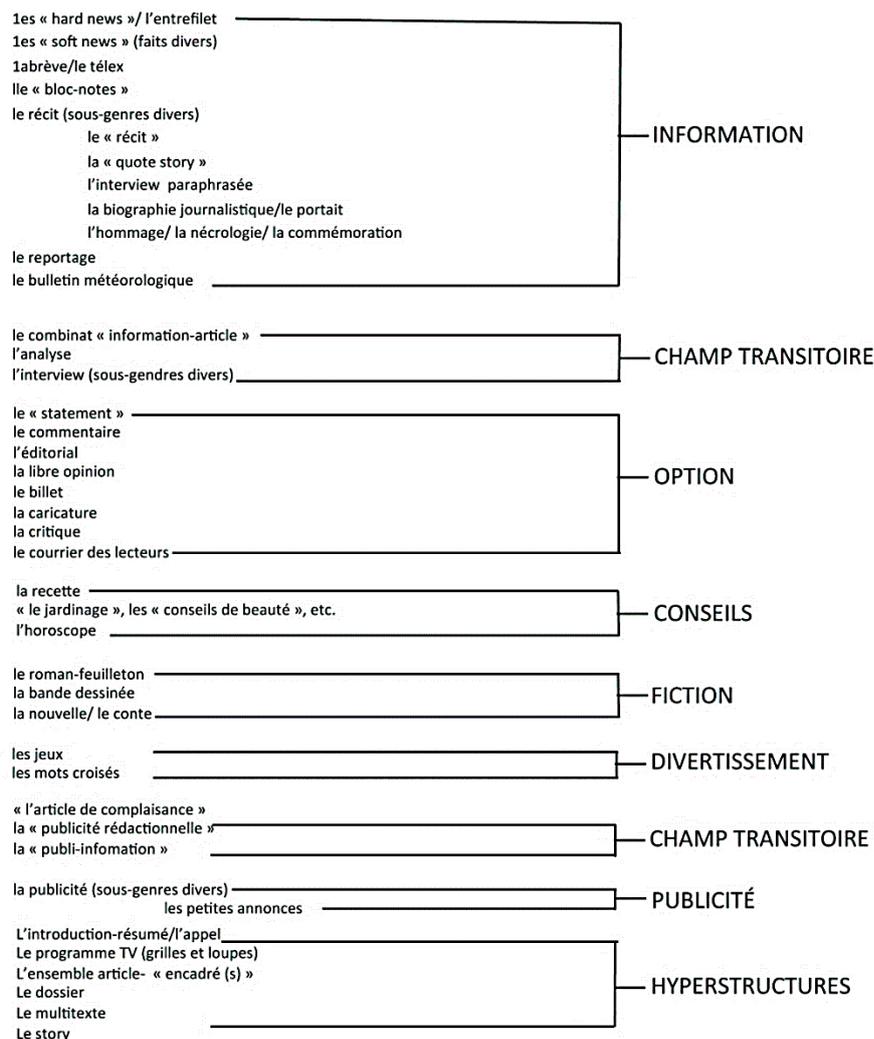
Charaudeau considère une typologie comme étant le résultat d’un certain classement des genres. Il met en place une typologie de base en croisant deux axes : les principaux types de modes discursifs de traitement de l’information que sont l’évènement rapporté, l’évènement commenté et l’évènement provoqué sont placés sur l’axe horizontal, par opposition aux principaux types d’instance énonciative (instance à « origine externe », instance à « origine interne »), auxquels il superpose un degré d’engagement (+/-), le tout placé sur un axe vertical. Ce classement des textes journalistiques permet de rompre l’équation : Information=

Distance, Commentaire = Implication. Les textes journalistiques se répartissent ainsi en quatre zones distinctes suivant le degré d'intervention du locuteur et son mode de traitement de l'information. Le schéma suivant retrace cette typologie (Chareaudau 2005 : 174) :



5.4. La classification en arborescence de Ernst Ulrich Grosses & Ernst Seibold

Leurs propositions permettent de prendre le journal dans tout son ensemble rédactionnel à partir de critères pertinents relevant aussi bien de la paratextualité que de la macrotextualité et de la microtextualité et en intégrant des éléments non rédactionnels tels que l'iconographie et la publicité. Ils proposent un premier classement linéaire des genres selon un critère sémantique et selon le principe de « dominante ». Ils énumèrent ainsi dans un modèle arborescent une liste englobant des genres non événementiels classés selon des catégories textuelles : information, champ transitoire, opinion, conseils, fiction, divertissement, champ transitoire, publicité, hyperstructure. La figure suivante représente le modèle arborescent (Grosses & Seibold cités par Lugrin, 2000 : 49) :



À cette représentation linéaire ils lient un critère pragmatique au critère sémantique en fonction également du principe de « dominante » :

Soulignons que les intentions (fonctions) [information, champ transitoire, opinion, conseil, fiction, divertissement, champ transitoire, publicité, hyperstructures] dont il a été question ne se manifestent jamais de façon <<pure>>, c'est-à-dire sans **mélanges ou transitions**. En réalité, il faut toujours parler de plusieurs intentions manifestes dans un seul texte. Mais dans la plupart des cas, on peut trouver **une intention qui est dominante**. C'est elle qui est décisive pour la classification. (Grosse & Siebold cités par Lugrin, 2000 : 50)

La visée pragmatique est l'unique critère pertinent du modèle de transition. Ce modèle s'articule autour de quatre pôles pragmatiques se distribuant sur un schéma à deux axes orthogonaux : informer, juger /persuader, louer/ vanter et conseiller.

6. La grille de synthèse

À la lumière de la recherche d'Adam établie à partir de critères formulés par Maingueneau, les spécialistes des médias ont mis en place huit critères définitoires auxquels s'est ajouté un neuvième. Kosir et Maingueneau ont, en effet, suggéré que le contexte pouvait aussi être considéré comme critère puisque son intervention dans l'approche générique est indispensable. La grille de synthèse suivante regroupe l'ensemble des critères rencontrés dans les manuels de journalisme et dans les propositions des spécialistes des médias (Lugrin, 2000 : 59) :

critères	manifestations
C1.Sémantique	Famille événementielle; type de contenu; rubriques; vériconditionnalité.
C2. Enonciatif	Identité de l'énonciateur ; degré de prise en charge ; poids des sources ; position dans l'espace journalistique ; rédactionnel vs non rédactionnel
c.3 Pragmatique	Visée d'information vs visée de captation; visée informative, persuasive, séductrice et factive; fonctions illocutoire et perlocutoire.
C.4Sylistique	Texture micro-linguistique ; figures rhétoriques
C.5 Compositionnel	Ensemble rédactionnels (multitexte & hyperstructure); pyramide inversée et tuyau de poêle; plans de texte et de disposition; séquences et modes; mises en scène et dispositif scénique; constructions argumentatives.
C.6 Matériel	Longueur; typologie; position, nature du support.
C.7Péritextuel	Désignation de genre signature; titre.
C.8 Méta(épi)textuel	Informé, juger /persuader, séduire, conseiller, louer/vanter, amuser/divertir, raconter; ERapporté-ECommenté-EProvoqué; genres nobles vs genres mineurs; genres primaires vs genres secondaires.
C9.Critère institutionnel	Situation de communication ; contexte socioculturel ; degré d'institutionnalisation de la pratique ;

La signature est l'indice d'une prise en charge d'un article par une instance énonciative. Selon Lugrin (2000 : 75), cinq types de signatures sont possibles : celle d'un journaliste, celle d'une agence de presse, celle du journal, celle d'un expert extérieur à la rédaction et enfin celle d'un lecteur ainsi que les combinaisons « journalistes-agences de presse » ou « journal-agence de presse ». La vériconditionnalité intervient pour opposer le vrai du faux par le principe de vérification de l'information dans le domaine du rédactionnel.

7. L'importance des genres journalistiques

Les genres et leur variation marquent les transformations du journalisme ainsi que leur évolution. Genres nouveaux ou genres en voie de disparition, ils sont le moteur de production et d'organisation du travail, ils sont également « constitutifs des logiques de spécialisation (agencier, reporter), associés aux parcours professionnels et à l'évolution réservée au rédacteur en chef), liés à l'organisation temporelle et aux supports techniques : comment le facteur déontologique influence les genres, comment le facteur économique pèse sur les genres, comment le facteur compétitif joue sur les genres, comment le facteur hiérarchique et décisionnel agit sur les genres, sont autant de questions transversales » (Ringoot & Utard, 2009 :6). Le genre renvoie à une « éthique » dont la transgression est inacceptable. Le respect du genre renvoie au respect de l'intégrité discursive du journal : « Toute utilisation d'un genre dans un autre contexte ne pourrait relever que de l'emprunt à des fins d'imitation ou de manipulation : l'interview dans la publicité serait une fiction mensongère, l'éditorial ou le commentaire du blogueur outrepasserait la licence du courrier des lecteurs accordée au public du journalisme. » (Ringoot & Utard, 2009 : 16) Les genres sont donc des « lieux où se joue la crédibilité du contrat qui lie le journalisme à l'espace public » (*ibid.*). Également, le genre par les indices péritextuels qui le régissent, oriente le lecteur dans sa recherche du modèle dans lequel l'information s'insère et répond donc à son « horizon d'attente » : un genre peut être reconnaissable à partir du péritextuel et également à l'aide de la titraille. De même, les genres organisent les unités rédactionnelles de la presse écrite en donnant forme « aux actions discursives » car, comme l'affirme Adam : « Soumis à une variation dans le temps (et dans l'espace géographique et géopolitique), (ils) règlent avec plus ou moins de force et de précision les différents plans d'organisation. » (1997 : 16) Enfin, qu'il s'agisse de littérature ou pas, la connaissance de la structure d'un texte par des critères qui lui sont propres facilite et oriente sa compréhension.

Nous avons abordé le texte journalistique à partir de sa macrostructure représentée par les genres ; nous allons à présent faire une entrée dans les textes journalistiques par un des éléments qui compose sa microstructure linguistique et qui fait que le discours journalistique peut revendiquer haut et fort son interdiscursivité.

8. Les caractéristiques discursives de l'article de presse

8.1. L'interdiscursivité

Dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, concernant le *discours*, Charaudeau et Maingueneau précisent : « Tout discours est traversé par l'interdiscursivité, il a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours. (...) L'identité d'un discours ne fait qu'un avec son émergence et son maintien à travers l'interdiscours. » L'interdiscursivité journalistique peut être le résultat d'une interaction avec d'autres discours sociaux comme le discours politique, économique ou sportive qui sont répertoriés dans des rubriques appropriées, mais elle peut aussi se manifester par la présence de discours rapportés dans les articles qui peuvent représenter une rubrique spécifique comme la *tribune libre* ou un genre comme le *point de vue*.

8.2. Le discours cité

Mettre en scène les paroles d'autrui est une stratégie discursive très répandue dans la presse écrite en dehors des genres dialogaux et polylogaux des médias, comme c'est le cas pour l'interview, l'entretien et le débat ; dans ce type de genres subsiste une alternance entre discours citant (les questions posées) et le discours cité (les réponses). Selon que l'approche abordée est d'ordre linguistique ou d'ordre communicationnel et sociologique, la nomenclature diffère pour introduire la parole d'autrui. Ainsi, les spécialistes de presse écrite parlent de discours direct pour la première approche et de citation pour la seconde, mais dans les deux cas elles présentent la même analyse pratique développée comme suit :

L'analyse pratique porte son intérêt sur les verbes introducteurs de DR (par exemple Monville-Burston 1993), sur leur modalité (dire/ prétendre), sur les degrés d'adhésion du journaliste à ce qu'il rapporte, sur la scénographie discursive de l'acte de rapporter, sur les diverses manières de transposer un discours, etc. Dans le cadre plus spécifiquement linguistique, les îlots textuel (Authier), les formes mixtes comme le discours direct avec que (Rosier) sont étroitement dépendants du corpus de presse où ces formes sont abondamment utilisées. La mise en avant de différents emplois de la typographie pour hiérarchiser l'information dans l'espace graphique du journal et marquer le discours d'autrui (guillemets, italiques, combinaison des deux) entrent aussi en ligne de compte. (Rosier, 2002 : 28)

Mouillaud et Tétu (cités par Rosier, 2002 : 29), distinguent, quant à eux, l'emprunt de la citation : l'emprunt est la « reproduction d'énoncé en provenance d'une source d'information » tandis que la citation est la reproduction d'énoncé en provenance d'actants du champ social. La citation inscrit le discours journalistique dans le « réel », ce qui confère au journal une légitimité absolue dans le recueil de ses données.

Le journal doit également sa légitimité à la manière dont il organise ses éléments péritextuels notamment le chapeau.

8.3. Le chapeau

Le chapeau est une unité qui compose le péritextuel, il est régi par des normes visuelles et rédactionnelles, sa définition proposée par les manuels est la suivante : « Court texte rédactionnel coiffant ou précédent le corps d'un article et le résumant. Le chapeau est composé dans un caractère et sur une justification différents de ceux de l'article. » (Voirol cité par Laborde-Milaa, 1997 : 102). Le chapeau, situé entre la titraille et le texte, a pour rôle d'« accrocher » le lecteur car celui-ci « n'entre pas dans un article comme il entre dans un livre. Son regard balaie la surface imprimée. Si rien ne l'arrête, il passe à la suite. Pour qu'il s'arrête, il faut lui faire signe » (De Broucker cité par Laborde-Milaa, 1997 : 102). Le chapeau est rédigé par le journaliste qui prend en charge l'article et fait office de résumé.

8.4. Genres et rubriques

Outre les genres, le journal est également construit à partir d'une hyperstructure représentée par la « rubrique » ou les « formats » et qui ont « des effets structurants plus forts que les genres » (Adam 2001 : 9). Il existe en effet des rubriques qui sont même à la base du découpage des journaux : questions politiques, économie, questions internationales, pages régionales, culture, société, carnet, horizons-débats, horizons-documents, entreprises, finances, sports, services, etc. Mais, comme le précise Adam, ce double classement des unités rédactionnelles de la presse écrite « explique assez bien le fait que, quand on veut en savoir plus à propos de ces catégories, on se trouve en face d'une hétérogénéité et d'un flou définitionnel décourageants » (2001 : 9). Mouriquand, dans une synthèse récente sur l'écriture journalistique, dévoile qu'il se manifeste de plus en plus « une pernicieuse confusion des genres » et prend pour exemple les emprunts de l'enquête au reportage. Cependant, il affirme

que le rôle des genres est bien attesté : « Chacun des genres journalistiques est adapté pour rendre un son particulier. Le reportage, c'est la vie. Le portrait, c'est l'épaisseur humaine. L'interview, c'est la riche sonorité d'une voix. L'enquête, c'est la clarté de la démonstration. Ces caractéristiques, qu'une bonne plume doit savoir rendre, aident à donner du relief à un journal. » (cité par Adam, 2001 : 10)

8.5. L'activité scripturale

Boyer considère que deux principes régulateurs régissent l'activité scripturale dans la société, à savoir, le principe de scription et le principe d'écriture : la scription appartient au domaine du prêt-à-écrire et de l'univocité tandis que l'écriture recourt à la créativité et à la complexité. Dans l'écrit journalistique, la scription concerne les courtes biographies qui figurent dans la rubrique *Carnet*, le récit de vie dans le *Courrier des lecteurs* ou bien même un faire-part ; une lettre ouverte, elle, relèvera de l'ordre de l'écriture. La scription mobilise les micro-systèmes de la langue, « des savoirs et des savoir-faire en nombre limité, et même impérativement limité » (Boyer, 1988 :74), contrairement à l'écriture dont « le jeu des possibilités linguistiques et extra-linguistiques est largement ouvert » (*ibid.*) ; dans ce cas-là, les ressources de la langue peuvent être utilisées dans toute sa richesse. Pour Boyer, la spécificité de l'écriture journalistique se trouve bien plus dans le conflit qui oppose le principe de scription à celui de l'écriture que dans une opposition entre deux ensembles immuables de pratiques textuelles.

9. Récit et société

Les histoires sont inhérentes à toute société et elles se manifestent toutes sous la forme d'un récit puisqu'il est présent dans tout ce qui relève du « raconter » et est transmis à partir de canaux différents. C'est ce qu'affirmait Barthes en 1966 :

Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange, ordonné de toutes substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint (que l'on pense à la Sainte Ursule de Carpaccio), le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs

récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. (Barthes, 1985 : 167)

Kibedi-Varga (citée par Lits, 2008 : 75) présente plutôt le récit comme une catégorie anthropologique constitutive de la nature humaine qui précède le discours. Pour lui, si le récit reste toujours présent malgré les époques et l'évolution des genres c'est bien grâce à sa fonction essentielle qui consiste à « répondre aux questionnements existentiels concernant le faire, le vivre et l'être » (*ibid.*). Nous nous alignons à cette idée de « catégorie anthropologique », pour l'unique raison que notre vie n'est tout simplement qu'un récit où régissent à la fois un passé, un présent et un futur, le tout contenu dans un cadre spatial. Nos mouvements, nos paroles voire même nos pensées ne sont finalement qu'une multitude de séquences qui forment une trame qui forme à son tour un récit.

9.1. La notion de récit

Le récit est pour Adam un type textuel à l'instar du type descriptif, explicatif, argumentatif, narratif et dialogal. Un même discours peut comporter un ou plusieurs de ces types. Ainsi, dans un article de journal, nous pouvons trouver à la fois du narratif, du descriptif et de l'argumentatif. Par ailleurs, le récit demande la représentation d'au moins un événement ; il est « minimal » s'il est « constitué de deux propositions narratives liées entre elles par un rapport de contiguïté-consécution temporelle et causale » (Adam 1994 : 17). Adam évoque également une dimension « configurationnelle » du récit qui fait qu'un lecteur ne doit pas seulement suivre une histoire dans sa dimension épisodique, mais qu'il doit être en mesure de saisir ensemble ces événements successifs afin de dégager une configuration sémantique.

L'école narratologique s'est également penchée sur la question du récit et c'est Genette qui a fixé la distinction entre l'histoire, le récit et la narration : « Je propose (...) de nommer histoire le signifié ou contenu narratif (même si ce contenu se trouve être, en l'occurrence, d'une faible intensité dramatique ou teneur événementielle), récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même, et narration l'acte narratif producteur et, par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place. » (Genette, 1972 : 72)

Nonobstant cette nette distinction, l'utilisation du terme *récit* pour recouvrir ce que Genette appelle *histoire* est fréquente.

Dans ce qui suit nous verrons que le récit est également présent dans la presse écrite après avoir développé certaines notions.

9.2. Discours et récit

Benveniste distingue deux « plans d'énonciation », c'est-à-dire « deux attitudes possibles du locuteur par rapport à son énoncé, qui fondent deux systèmes énonciatifs différents » (Riegel, Pellat, Rioul 2009 : 1001), à savoir, l'énonciation de discours et l'énonciation historique. L'énonciation de discours correspond au « cas normal de communication », dans ce cas de figure « le locuteur assume la responsabilité de son énoncé dans lequel il inscrit formellement les marques personnelles et temporelles de son énonciation. Les faits énoncés sont mis en relation avec l'acte d'énonciation et le locuteur prend une distance minimale par rapport à son énoncé » (*ibid.*). Dans une énonciation historique, le positionnement du locuteur est tout autre puisqu'il « prend une distance maximale par rapport à son énoncé, qui relate des événements passés. Il n'intervient pas dans le récit des événements, qui n'est pas formellement marqué par sa présence. Le récit apparaît coupé de l'acte d'énonciation et les événements sont présentés comme indépendants, situés dans une temporalité autre que celle du locuteur » (*ibid.*). Le passé simple est le tiroir de base de l'« histoire » et le passé composé le passé perfectif du « discours ». Les successeurs de Benveniste ont préféré au terme « histoire » celui de récit.

Les termes « discours » et « récit » sont des concepts grammaticaux référant à des systèmes de repérage des énoncés. Relève du « discours » toute énonciation écrite ou orale qui est rapportée à sa situation d'énonciation (je-tu/ici/ maintenant). Le « récit », en revanche, correspond à un mode d'énonciation narrative dont la trace de l'énonciateur, co-énonciateur, du moment et du lieu de l'énonciation est effacée dans l'énoncé : « Seule la troisième personne est possible, puisqu'elle ne représente pas un des acteurs de la communication. » (Riegel, Pellat, Rioul 2009 : 1003) Ainsi, les événements sont présentés comme « se racontant eux-mêmes » (Mainguenu, 2003 : 47-48).

9.3. Discours et récit dans la presse écrite

Si de nombreux linguistes désapprouvent Benveniste dans son opposition entre discours et récit ou plutôt, selon le texte fondateur, entre récit historique (ou histoire) et discours ou, plus précisément, entre énonciation historique et énonciation du discours, Souchard énonce, quant à elle, que cette distinction n'est pas opératoire pour les textes de presse dans la mesure où « le journal, comme locuteur, ne se pose pas directement comme l'énonciateur du discours qu'il publie » (citée par Lits, 2008 : 72). Son hypothèse repose sur un corpus d'articles publiés entre la deuxième et la dernière page du journal, à l'exclusion de la page éditorial et de la page *Des idées, des événements*. Dans tous les cas, à la suite de Benveniste qui insistait sur l'interpénétration des deux modes d'énonciation, Lits énonce : « Le discours de presse se situe à la fois dans le présent de l'évènement et dans la distance du récit, il joue sur deux niveaux, à la jointure des deux catégories définies par Benveniste. » (2008 : 72)

9.4. La presse écrite en tant qu'objet social

Lits précise qu'il faut appréhender le langage de la presse écrite « non seulement en termes de structures formelles, mais également comme une donnée sociale » (2008 : 81). L'approche narratologique sera ainsi plus signifiante si elle est insérée entre, « en amont, une connaissance plus complète des conditions de production de cet objet social que sont les médias, et, en aval, la compréhension des interactions qui s'opèrent entre un média et son public » (*ibid.*). La distinction entre l'information émise par la presse pour rendre compte de l'actualité et la narration repose sur la manière dont chacune d'elles "se livre" au lecteur. Benjamin expose bien ce fait dans la citation suivante : « L'information n'a de valeur qu'au temps de sa nouveauté. C'est dans cet instant-là seulement qu'elle est vivante. Il faut qu'elle se livre et s'explique à lui tout entière sans perdre un moment. Il en va autrement de la narration : elle ne se dépense pas. Elle conserve ses forces recueillies en elle-même et reste encore longtemps capable de s'expliquer. » (cité par Lits, 2008 : 32)

Quand Genette voulut élargir au « récit factuel » les méthodes de la « narratologie fictionnelle » il énonça le constat suivant :

Quels que soient, au stade où nous en sommes, les mérites et les défauts de la narratologie fictionnelle, il est douteux qu'elle nous épargne une étude spécifique du récit factuel. Il est certain en tout cas qu'elle ne peut indéfiniment se dispenser d'une interrogation sur l'applicabilité de ses résultats, voire de ses méthodes, à un domaine qu'elle n'a jamais vraiment exploré avant de l'annexer silencieusement, sans examen

ni justificatio. (..) ; il y faudrait une vaste enquête à travers des pratiques comme l'Histoire, la biographie, le journal intime, le récit de presse, le rapport de police, la narration judiciaire, le potin quotidien, et autres formes de ce que Mallarmé appelait l'universel reportage. (1991 : 66-67)

« Le journalisme n'est pas la littérature », l'écriture journalistique diffère de celle du littéraire : « Pour un journaliste qui doit informer, tout son talent consiste à transmettre cette information le plus nettement possible. Il s'en tient donc au sujet apparent qu'il traduit au plus clair. Au contraire, dans une fable, un roman, un ouvrage d'imagination, la langue elle-même devient un imaginaire, une fiction, un style, une sorte de lunette astronomique qui permet de se rapprocher d'un tas de mondes perdus. » (Chaillou, 2010, *La Croix*)

9.5. La structure narrative

La structure d'un article obéit à des règles très rigoureuses que sont le chapeau, la titraille, la pyramide inversée, ce qui engendre une écriture très normative d'où une structure narrative très succincte sans suspense ou difficile à introduire contrairement à la nouvelle littéraire. En outre, un narrateur explicite est présent dans la nouvelle littéraire contrairement à l'article de presse (sauf pour l'éditorial).

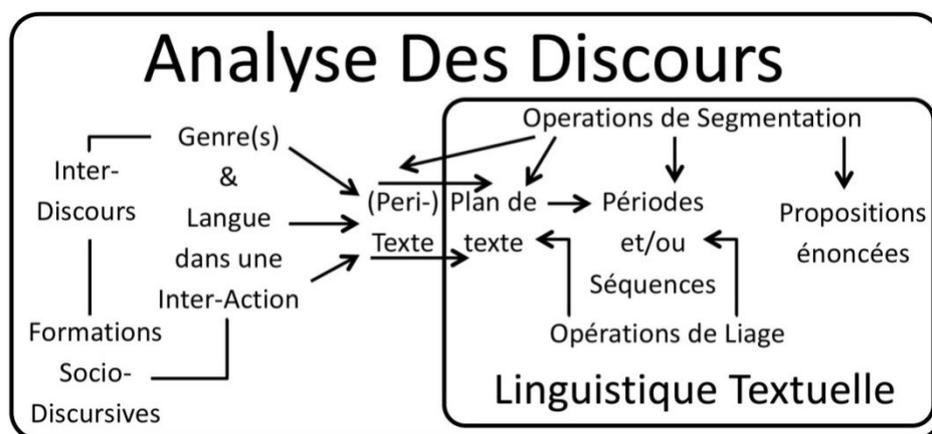
9.6. La translinguistique à l'œuvre

9.6.1. Une notion : la translinguistique

Pour Benveniste (cité par Adam, 2006 : 11), le fonctionnement et la structure de la langue ne dépendent pas seulement du seul principe de la notion saussurienne du signe, il faut en effet dépasser cette notion par deux voies :

- dans l'analyse intra-linguistique, par l'ouverture d'une nouvelle dimension de signifiante, celle du discours, appelée sémantique, désormais distincte de celle qui est liée au signe, et qui sera sémiotique ;
- dans l'analyse translinguistique des textes, des œuvres, par l'élaboration d'une métasémantique qui se construira sur la sémantique de l'énonciation.

Selon Adam, en tant qu'unité de communication réelle entre humains et en tant qu'unité de « haut niveau de complexité », le texte doit être situé à la frontière qui sépare le champ de la linguistique textuelle de celui de l'analyse des discours. À ce titre, Benveniste, à l'instar de Bakhtine, parle de « méta » ou « translinguistique » des textes, des œuvres. C'est cette considération qui amène Adam « à instaurer, à la fois, une séparation et une complémentarité des tâches et des objets de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours ». D'où le schéma suivant (Adam, 2006 : 13) :



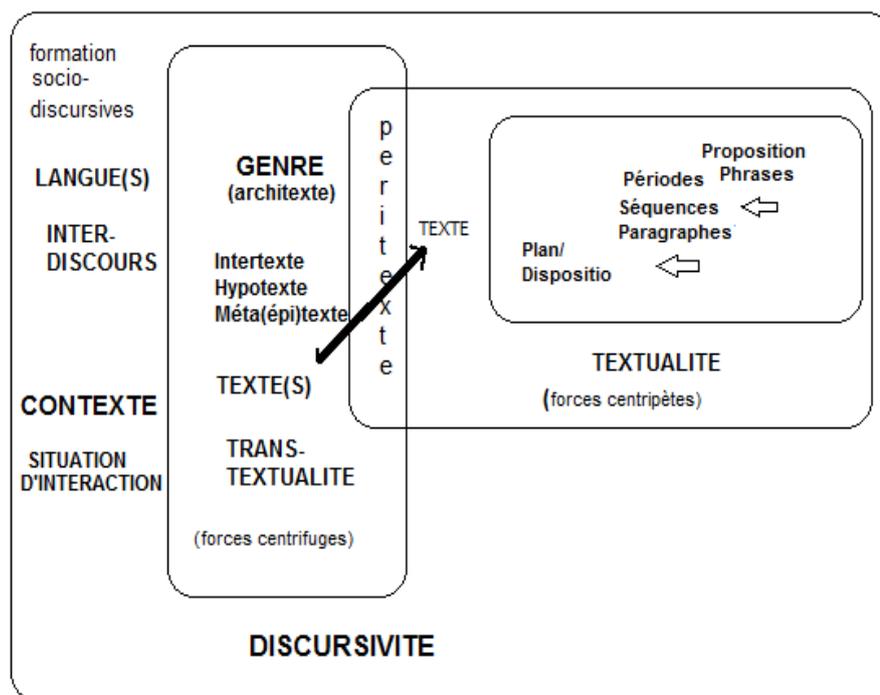
Adam considère que la proposition et la combinaison de propositions dans une phrase complexe est l'unité ultime de la linguistique et de la pragmatique phrastiques ; il propose également que le résultat textuel d'un acte d'énonciation est appelé la « proposition énoncée » et sa « mise en paquets » est l'unité de base de la linguistique textuelle. Adam énonce aussi que la linguistique du discours ou plutôt l'analyse translinguistique des pratiques discursives « a pour objet prioritaire la description des régularités descendantes que les situations d'interaction sociale, les langues (objets de la linguistique classique) et les genres imposent aux composantes de la textualité » (2006 : 14) ; cette linguistique du discours considère comme différents les discours judiciaires, religieux, publicitaire, politique, journalistique ou littéraire. Tout texte est régi par des contraintes discursives que Genette range dans la « transtextualité » et qui est, depuis Foucault, appelée l'interdiscours ; tout texte et en particulier le texte littéraire est « travaillée par les forces centrifuges de la polysémie et de l'intertextualité » (Adam, 2006 :14). En travaillant sur la propriété transtextuelle des discours, Genette résume les différentes manières « dont un texte, dépassant sa « clôture », entre en relation avec d'autres textes » (cité par Adam 2006 : 14-15) :

C'est une transcendance textuelle du texte que je baptisai alors « transtextualité » : l'hypertextualité explicite et massive est une de ces façons, la citation ponctuelle et l'allusion, généralement implicite, qualifiées à cette époque d'« intertextualité », en font une autre, le commentaire, [...] rebaptisé *métatexte*, en est une troisième, les relations « archi-textuelles » entre les textes et les genres auxquels on les assigne plus ou moins légitimement en sont une quatrième, et je venais d'en rencontrer une cinquième [...]. Les œuvres hypertextuelles ne manquent presque jamais de se proclamer telles par le moyen d'un auto-commentaire plus ou moins développé, dont le titre est la forme la plus brève et souvent la plus efficace, sans préjudice de ce que peuvent encore indiquer une préface, une dédicace, une épigraphe, une note, une prière d'insérer, une lettre, une déclaration à la presse, etc. [...] ensemble de pratiques dites *paratextuelles* [...].

Les différentes composantes de la transtextualité sont reprises par Adam qui les résume de la manière suivante :

- *Intertextualité* : présence d'un texte dans un autre sous forme, généralement implicite, de citation d'allusion ou de plagiat.
- *Hypertextualité* : reprise d'un texte A (hypotexte) par un texte B (hypertexte) qui lui est postérieur, sous forme de pastiche (imitation), de parodie (transformation), mais aussi de simple continuation, voire de traduction ; c'est-à-dire transposition ou subversion à des fins ludiques, satiriques, ou sérieuses d'un texte par un autre.
- *Métatextualité* : relation de critique ou de simple commentaire d'un texte (A) par ou dans un autre (B).
- *Paratextualité* : accompagnement d'un texte par les formes discursives et iconiques qui l'entourent matériellement -péritexte- ou à distance- épitexte constitué des commentaires autographes ou non qui forment aussi un métatexte.
- *Architextualité* : rapport d'un texte à la (aux) catégories génériques dans laquelle « lesquelles 'il s'inscrit avec plus ou moins de conformité (voir Introduction à l'architexte, Genette 1979) » (Adam, 2006 : 15).

Le schéma suivant résume les composantes complexes d'une organisation textuelle et discursive qui influencent autant la production que la réception-interprétation (Adam, 2006 : 16) :



9.6.2. La « trama » de Borges

Adam énonce que les mécanismes de transtextualité sont très largement exploités dans toute l'œuvre de Borges comme en témoigne son texte *La Trama* littéralement « La Trame » au sens de l'intrigue. En effet, ce texte met en avant une relation d'intertextualité par la présence d'un fait divers (le second paragraphe) et un texte littéraire de la plus haute culture (premier paragraphe) (Adam, 2006 : 16-17) :

Pour que son horreur soit totale, César, acculé contre le socle d'une statue par les poignards impatients de ses amis, découvre parmi les visages et les armes blanches, celui de Parcus Junius Brutus, son protégé, peut-être son fils, et alors il cesse de se défendre et s'écrie : Toi aussi, mon fils ! Shakespeare et Quevedo recueillent le cri pathétique.

Le destin aime les répétitions, les variantes, les symétries ; dix-neuf siècles plus tard, dans le sud de la province de Buenos Aires, un gaucho est attaqué par d'autres gauchos et, en tombant, il reconnaît un de ses filleuls et il lui dit avec un doux reproche et une lente surprise (ces mots, il faut les entendre, non les lire) : Toi, alors ! Ils le tuent et il ignore qu'il meurt pour qu'une scène se répète. (EL hacedor (1982 :54) ; traduction revue par Adam)

Il s'agit bien d'une transtextualité qui est, d'après Adam, tellement forte « que l'intrigue du premier paragraphe impose sa structure événementielle, ses causes et ses effets, au second. L'actualité du fait divers est prise dans l'histoire romaine » (Adam, 2006 : 17). Ce texte illustre bien qu'une « circulation des textes d'une formation sociale dans une autre » est possible. Dans notre cas, « un hypotexte de la presse et de la culture populaire, un genre ordinaire de discours, est présenté comme étant passé dans l'œuvre (hypertexte) d'un des plus grands écrivains de la littérature universelle » (Adam, 2006 : 18). Borges, entre 1933 et 1934 a également dirigé les pages culturelles d'un journal argentin populaire, *Critica*, dans lequel les faits divers (en particuliers criminels) « prenaient des allures épiques » : un Borges journaliste a donc existé à côté du Borges écrivain, comme en témoigne *L'intrigue* et un autre texte *Le Captif*.

Nous nous sommes intéressée à la transtextualité car dans un sujet de la production écrite, nous allons demander aux apprenants de réécrire deux scénarios ou trois scénarios (selon leur longueur) en combinant à la fois le texte littéraire et l'article de presse.

9.6.3 Le savoir savant au regard de notre article de presse

Il s'agit d'un texte extrait d'un journal qui est identifiable grâce à la présence des éléments suivants : sa disposition en colonnes, la présence d'un titre suivi d'un chapeau, l'insertion du nom de l'auteur de l'article, la dénomination de l'agence de presse « AFP » et le nom du journal. La formule de suscription « notre correspondant » précédé par le lieu de l'évènement « Saint-Dominique » signalent une dépêche de presse. Par ailleurs, le sujet développé est introduit dans le titre dont l'information principale est reprise en début de texte. Dès le premier paragraphe est mentionné aussi le moment où le tremblement de terre s'est produit. Nous avons également la présence de noms d'établissement et organisation spécialisés. En outre, la capacité discursive nous a permis de mettre en relief le type du discours : il s'agit d'un texte descriptif à visée informative. La capacité linguistico-discursive met en relief les marqueurs temporels et spatiaux qui servent à localiser les évènements racontés (mardi 12 janvier en fin d'après-midi, en début de soirée, à 16h53, au nord, vers l'ouest, vers l'est). En outre, le discours indirect que nous reconnaissons par l'absence des deux points et des guillemets et par la présence de la préposition « selon », s'emploie à rapporter les paroles, les noms propres des lieux et des personnes (La République Dominicaine, Port-au-Prince, Haïti, René Préval, Elisabeth Delatour..), les groupes nominaux qui représentent l'hypéronyme « bâtiment » (le palais national, les ministères, le Parlement, la

cathédrale, les établissements universitaires...), les groupes nominaux qui nous renseignent sur la fonction des personnes et sur les liens familiaux de certaines d'entre elles (le président, son épouse,...), le champ lexical du tremblement de terre (séisme, catastrophe, secousse, réplique...), les extensions nominales (la violence du séisme..) ainsi que les modalisateurs défavorables (peur, panique, affolement,...). Le participe présent (utilisant, préférant) est largement utilisé comme forme verbale de même que la proposition subordonnée relative et la forme passive. Notons aussi la présence de reprises lexicales (catastrophe, séisme,...) et d'extensions nominales (la violence du séisme,..).

Chapitre 2 : Les genres littéraire et journalistique en classe de langue

1. Une didactique des genres

1.1. Le développement des capacités langagières

« Les activités langagières sont destinées à assurer la compréhension nécessaire pour la réalisation des activités collectives générales ; elles se réalisent à travers des textes, qui sont eux-mêmes organisés en genres, d'où le terme « genres textuels » » (Bronckart cité par Fazion Gouvea Lousada, 2015 : 76). Un genre textuel, écrit ou oral, se distingue d'un autre par ses « conditions de fonctionnement » et par son « organisation interne ». Les genres sont dynamiques puisqu'ils sont constamment en mutation, et ce, en fonction des besoins communicatifs de la société ; l'émergence d'autres genres, ou leur disparition ou encore leur transformation est un processus reconnu et admissible par la communauté scientifique. Leur diversité et leur dynamisme font qu'ils « contribuent fortement au développement des capacités langagières des élèves (Dolz, Pasquier & Bronckart cités par Fazion, Gouvea Lousada, 2015 : 76). Il y a donc tout intérêt à ce qu'ils figurent dans les programmes scolaires pour que les apprenants soient en mesure de choisir et d'utiliser « les genres appropriés aux situations de communication auxquelles ils sont confrontés (Bueno cité par Fazion, Gouvea Lousada, 2015 : 77) ». Travailler un genre en classe c'est apprendre son fonctionnement, mais c'est aussi développer des capacités langagières ; Dolz, Pasquier et Bronckart, (cités par Lopes Cristovão. 2015 : 126) en dénombre trois. Pour ces chercheurs, en effet, trois capacités langagières sont mobilisées dans les interactions par le biais des textes : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives. D'après eux, les capacités d'action se constituent par les connaissances et/ou représentations que l'individu construit au sujet de la situation de production d'un texte, la capacité discursive porte sur les opérations d'organisation textuelle, le choix des types de discours et l'organisation séquentielle ; la capacité linguistico-discursive concerne les aspects linguistiques tels que les opérations de textualisation et les opérations énonciatives (*ibid.*). Travailler un genre en classe c'est aussi sensibiliser les apprenants à ses paramètres.

1.2. Reconnaître les paramètres et marqueurs de genre

F. Miranda et M-A Coutinho (2015 : 18) soulignent, en se basant sur les recherches de Bronckart, qu'un texte est produit à partir d'un « modèle de genre » qui implique la (re)connaissance de ses traits particuliers. Ces traits sont les paramètres de genre « qui régulent ou orientent, avec plus ou moins de contraintes/liberté, les possibilités d'utilisation des ressources sémiotiques » (*ibid.*). En réception, ces paramètres sont les pistes qui permettent de reconnaître un genre, ils sont « constituées de tout mécanisme ou unité textuelle fournissant un trait spécifiquement associé à un genre » (Miranda ,Coutinho, 2015 : 19). Ils mentionnent également qu'un marqueur est « une unité ou un procédé sémiotique quelconque qui fonctionne comme indice de l'actualisation d'un paramètre générique à valeur distinctive » (*ibid.*). Ils distinguent par ailleurs deux classes de marqueurs de genre : les marqueurs autoréférentiels et les marqueurs inférentiels. Les premiers expriment de façon explicite la catégorie générique du texte par la présence d'étiquettes génériques (publicité, roman, rapport, entretien, etc.) placées dans le péri-texte de certains exemplaires de genres ou de syntagmes nominaux intégrés au corps du texte qui explicitent le genre dont celui-ci relève (« j'envoie cet e-mail pour... », « le but de cet article est... », « dans la section X de cette thèse nous avons vu.. »). Ils peuvent, en outre, fonctionner de façon isolée et dans ce cas l'identification de ce seul mécanisme permet de reconnaître le genre. Quant aux marqueurs inférentiels, F. Miranda et M-A Coutinho (2015 : 19) indiquent qu'ils renvoient aux paramètres de façon implicite ou indirecte et qu'ils ne sont identifiables qu'au prix d'un travail interprétatif activant les savoirs que l'interprétant s'est construit des textes du genre concerné. Ils proposent comme exemple les expressions ritualisées telles que « Il était une fois.. » (conte), « Par la présente.. » (lettre) et « les températures sont en baisse/ Nuages épars, averses » (prévision météo) (*ibid.*). Par ailleurs, ils classent les marqueurs inférentiels en six groupes, correspondant à six dimensions de l'organisation interne des textes : une dimension thématique (ou lexico-sémantique), une dimension énonciative, une dimension compositionnelle, une dimension dispositionnelle (présentation matérielle), une dimension stratégique/intentionnelle et une dimension interactive (*ibid.*).

Tout texte étant ainsi produit à partir d'un « modèle de genre », sa production autant que sa réception impliquent l'identification de ses propriétés différentielles. Pour mener à bien un tel enseignement F. Miranda et M-A Coutinho (2015 : 24) soulignent plusieurs conséquences didactiques que nous résumons comme suit :

1) Les différences entre les genres ne relèvent pas d'aspects exclusivement contextuels (externes) ni strictement linguistiques (internes) ; elles ne s'expliquent que par l'interrelation de facteurs psychosociaux et linguistiques.

2) Les genres sont instables, ce qui exige d'accepter qu'il y a différentes possibilités de réalisation de textes d'un même genre. Les paramètres de genre ne sont pas des règles rigides et ils ne fonctionnent pas de façon isolée ; il convient donc que le travail didactique s'attelle à la diversité des possibilités de réalisation textuelle qui émane d'un faisceau de paramètres, au lieu de s'attendre à ce que toutes les productions des élèves soient égales.

3) Il convient d'exploiter en classe, de façon délibérée, l'actualisation variable de différents paramètres de genre. Les unités ou mécanismes linguistiques récurrents dans chaque genre et qui constituent des traits qui lui sont caractéristiques sont les « marqueurs de genre ». Il faut les exploiter aussi car enseigner à produire des textes exige d'enseigner à réfléchir sur les marques particulières et distinctives de chaque genre.

Ces différentes pistes de recherche seront utiles à l'interprétation des résultats. La question de la littérarité d'un texte introduira le genre littéraire en classe de langue. Il nous semble en effet important de définir les critères de ce concept d'autant plus que certains d'entre eux seront également exploités dans l'interprétation des résultats au second chapitre.

2. La littérarité

2. 1. Définition de la littérature

C'est à partir du terme latin « litteratura », forgé du mot littera (« lettres »), que vient le terme « littérature ». De l'antiquité (Aristote) jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, la littérature est une imitation de la réalité, une fiction ; le « beau » a constitué son second type de définition. Elle désigne vers le milieu du XVII^e siècle l'art d'écrire pour englober à la fois la poésie et d'autres genres « vulgaires » (le roman et les genres en prose issus du journalisme). Si « littérature » désigne aujourd'hui les œuvres à vocation esthétique, le mot évoque aussi les idées de « production intellectuelle » et de « patrimoine culturel ». Mais quel est/ou quels sont le(s) critère(s) qui fait / font qu'une œuvre écrite est de la littérature ? Cette question nous amène à évoquer le problème de la littérarité.

2.2. La question de la littérarité

Ce sont les formalistes russes, groupe de jeunes linguistes et poéticiens travaillant à Moscou et à Leningrad au début du XX^e siècle, qui posèrent le problème de la littérarité et qui formulèrent quelques-unes des grandes lignes du débat sur ce problème afin de (tenter de) définir les conditions de la frontière entre les textes littéraires et ceux qui ne mériteraient pas cette dénomination. Jakobson posait ainsi le problème : « L'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la « littérarité », c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire. » (cité par Culler 1989 : 33) La question de la littérarité sert donc à attirer l'attention sur les structures qui seraient essentielles dans les œuvres littéraires et au contraire non essentielles dans d'autres œuvres. Pour ce faire, Culler (1989 : 34) propose trois traits fondamentaux de la littérarité qui se manifestent dans la prose aussi bien que dans la poésie :

- 1– les procédés du foregrounding (mise en évidence) du langage lui-même ;
- 2– la dépendance du texte à des conventions et ses liens avec d'autres textes de la tradition littéraire ;
- 3– la perspective de l'intégration compositionnelle des éléments et des matériaux utilisés dans un texte.

Par ailleurs, Genette distingue deux types de littérarité : le domaine de la « littérarité constitutive » réunissant les textes à visée esthétique qui relèvent de la « fiction » et de la « diction » et, également, la « littérarité conditionnelle » comprenant les textes sans visée esthétique comme l'autobiographie, la lettre, le journal intime, etc., mais qui peuvent toutefois faire l'objet d'une attention esthétique et dès lors d'être considérés comme littéraires (cité par Canvat 1999 : 85). Peytard et Moirand (1992 : 61) distinguent, quant à eux, les textes fictionnels-littéraires qui sont des *Textes* et les textes non fictionnels-non littéraires qui sont des *Documents*.

2.3. Les critères de littéarité : tentative définitoire

2.3.1. Le critère sociétal

Viala note que la littérature n'est unifiée ni en synchronie ni à travers le temps et encore moins à travers l'espace géographique et culturel. En effet, si des discours entrent en littérature, comme c'est le cas des *Lettres* de Madame de Sévigné d'autres en sortent également, *L'Oraison funèbre* en est un exemple, d'autres se situent à la frontière de ce qui est littéraire ou pas : les écrits non fictionnels de Voltaire ou *Le Temps des cathédrales* de Duby. En fait, la littérature est un « objet dont les variations ne tiennent pas seulement à des paramètres internes, mais sont aussi des enjeux de conflits, et les conflits sur les définitions du littéraire font partie des phénomènes à étudier » (Viala cité par Adam et Cordonnier 1995 : 44). Ainsi, le phénomène littéraire ne peut prétendre à l'éternité et à l'universalité comme le proclamaient certains formalistes : « Ce qui est « fait littéraire » pour une époque, sera un phénomène linguistique relevant de la vie sociale pour une autre et inversement, selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe. » (Tynianov cité par Aron 1984 : 19) La littérature n'est rien d'autre que ce qu'une société donnée traite comme de la littérature, elle n'est ainsi qu' « un ensemble de textes que les arbitres de la culture – les professeurs, les écrivains, les critiques, les académiciens – reconnaissent comme appartenant à la littérature » (Culler 1989 : 32). À cet effet, Canvat (1999 : 85) annonce que la question de la spécificité de la littérature semble bien liée à des décisions institutionnelles.

2.3.2. Critère lié à la langue utilisée

2.3.2.1. Un langage présent dans tous les discours

La littérature a été caractérisée par le type de langue utilisé, le « registre » mis en jeu : certains mots, certaines constructions seraient réputés plus littéraires que d'autres parce qu'ils sont le plus souvent employés dans des contextes reconnus comme littéraires. Pourtant, Claudel affirme : « Les mots que j'emploie, ce sont les mots de tous les jours (...). Ce sont vos phrases

mêmes. Pas aucune de vos phrases que je ne sache reprendre. » (Claudel cité par Besse 1982 : 56) Pour Kristeva, « le langage littéraire ne présente pas de particularités trop différentes de celle du langage de la communication » (1981 : 289) ; elle ajoute qu' « une lecture superficielle en effet ne découvre pas de différences frappantes entre le langage d'un roman réaliste et celui de la communication courante, sauf bien sûr une différence de style. » (1981 : 289). Elle oppose des genres entre eux à partir du signifiant en observant que « certains genres comme l'épopée ou le roman n'ont pas pour fonction primordiale de désarticuler le signifiant, comme c'est le cas pour la poésie et surtout pour la poésie moderne ». Dans le même sillage, Mitterand constate (1969 : 12), en laissant de côté le vers régulier que son code particulier marque ipso facto comme énoncé littéraire et les textes constitués en totalité ou partiellement d'unités graphiques inventées, et en ne raisonnant que sur la prose en tant que « type de discours dont la production ne dépend d'aucune règle concernant les séquences de syllabes, la distribution des accents ou celle des syllabes homophones, la déformation des mots courants ou l'invention de modèles lexicaux inédits » que, parmi l'immense production en proses écrites de tous ordres, un certain nombre sont proposées au public et reçues par lui comme des proses littéraires et classées comme telles dans les bibliothèques ou les bibliographies par opposition aux proses considérées comme non littéraires. Il se demande sur quels critères repose cette bipartition d'autant plus qu'en tirant au hasard des phrases littéraires d'un recueil de textes du XX^e siècle et des phrases non littéraires tirées de la presse contemporaine, il remarque que les règles de la syntaxe, l'agencement des propositions de la phrase, l'emploi sémantique des mots, sont identiques dans les deux corpus. Il n'existe donc pas deux manières de construire l'attribut du sujet ou la proposition subordonnée temporelle, une littéraire et une non littéraire et Mitterand en conclut que tous les types de phrases du texte d'art peuvent se retrouver dans le texte banal, et inversement. L'opposition entre le littéraire et le non-littéraire n'est pas linguistique : « On peut trouver des phrases littéraires plus riches en « mots sauvages », en mots statiquement étrangers au français fondamental et ses entours : chez les décadents, par exemple. On peut également aligner des phrases à la syntaxe contournée, entortillées, avec des tournures archaïques ou une prédilection marquée pour certaines constructions. On citerait d'ailleurs des milliers de phrases moins élégantes, et qui pourtant sont du français littéraire. » (Mitterand 69 : 13) Par ailleurs, la communication littéraire s'appuie sur une langue commune dont la création artistique ne s'écarte que par degrés : « Les créations littéraires ne nous seraient pas accessibles, si elles n'entraient pas en nous, au moins en partie, par les moyens d'expression que nous comprenons et que nous employons sans cesse. » (Bally cité par Adam 1996 : 239)

Frye, dans son livre systématique *Anatomy of criticism*, déclare que « nous n'avons pas de vrais critères pour distinguer une structure verbale littéraire d'une qui ne l'est pas » (cité par Culler 1989 : 31). Il faut admettre, selon les termes de Genette, que « si la littérarité se définit en fonction de la non-littérarité [...] en revanche aucune définition stable ne peut nous en être donnée » (cité par Le Tellier 2006 : 43-44). Toutefois, certains critères permettent bien de distinguer le texte littéraire de celui qui ne l'est pas.

2.3.2.2. Un langage spécifique à la littérature

En écrivant le français comme tout le monde, Balzac n'en est pas moins un écrivain et a donc sa propre écriture ce qui revient à dire « que son originalité ne tient pas au extraits de son discours, et qu'en somme, si son français est littéraire, ce n'est pas parce que sa phrase diffère de la phrase banale dans les règles linguistiques de sa genèse, mais parce qu'elle contient des caractéristiques qui transcendent sa structure linguistique, sa nature de phrase » (Mitterrand 1969 : 13-14). Mitterrand affirme que la « littérarité est donc à chercher au-delà des limites de la phrase car les traits de littérarité d'un élément de discours quelconque résident dans ses relations avec le reste du discours plus que dans sa propre forme linguistique » (*ibid.*). Il ajoute que c'est par le contenu que s'opposent le littéraire et le banal ou plutôt par la forme du contenu. Par forme du contenu il entend « non pas la substance de l'événement, le donné extérieur au texte, le pré-texte, mais la traduction qu'en propose l'écrivain, et qui épouse les formes, les lignes de force de son intuition, de sa sensibilité, de son imagination » (1969 : 14). Puisque, selon Mitterrand, « l'œuvre n'est point le réel, mais sa fiction, sa simulation, sa fabulation, tout entière faite de mots, c'est le mécanisme de cette médiation, opéré par le langage de l'avant, qui crée – ou ne crée pas- la littérature » (*ibid.*). Il ajoute également qu'il n'y a pas d'importance si le code grammatico-lexical utilisé s'éloigne ou non du code usuel car « de toute manière, les éléments et les relations qui constituent le texte d'une œuvre ou d'un fragment d'œuvre dessinent une structure spécifique » (1969 : 16). Il affirme, entre autres, que c'est en ce sens que le discours littéraire a pu être caractérisé comme un message qui engendre son propre code, c'est-à-dire, un discours qui engendre « son propre programme et ses propres règles de production du sens à partir d'un niveau quelconque de l'idiome » (*ibid.*). Pour Mitterrand, la littérature peut donc se découvrir partout, même dans le jargon, pourvu que ce jargon, malgré tout, secrète du sens. Dans cette perspective, Bakhtine a soutenu, contre les formalistes, que « la parole ordinaire mettait en œuvre les mêmes procédés

que la parole poétique, les mêmes jeux métaphoriques, le même ludisme, mais que ce qui les différencie avait trait à leur fonction pragmatique et sociale et à leur réception » (Bakhtine cité par Todorov cité par Robin 1989 : 46).

Valéry apporte une autre pierre à cet édifice en considérant que « la littérature est, et ne peut être autre chose qu'une sorte d'extension et d'application de certaines propriétés du Langage » (1957 : 1440). En effet, elle se distingue du discours ordinaire en s'appropriant des procédés phoniques et des possibilités rythmiques du parler qu'elle classe et organise pour en faire, par la suite, « un emploi systématique, strictement défini » (*ibid.*). La Littérature ne s'arrête pas là puisqu'il « lui arrive aussi de développer les effets que peuvent produire les rapprochements de termes, leurs contrastes, et de créer des contractions ou user de substitutions qui excitent l'esprit à produire des représentations plus vives que celles qui lui suffisent à entendre le langage ordinaire » (*ibid.*). Il s'agit du domaine des figures. En se référant toujours à Valéry, le langage est donc pour la littérature à la fois la substance et le moyen de toute création et composition d'ouvrages ce qui lui confère le nom de *Poétique*.

2.3.2.3. L'écrivain et sa marque personnelle

L'écrivain imprime à son texte sa marque personnelle, et ce, selon Souchon et Albert (2000 : 16), en s'appropriant des « procédés créés ou parfaits par ses prédécesseurs » et en innovant et songeant dans des voix nouvelles. Pour Souchon et Albert, il s'agit d'un mouvement dialectique qui va du « topos » à l'« idiolecte ». Ils entendent par « topos » « une représentation plus ou moins stéréotypée d'un élément descriptif ou narratif. Ces éléments se transforment peu à peu en modèles d'organisation du discours, susceptibles d'être repris, devenant ainsi le stéréotype d'un genre particulier » (2000 : 16). L'écrivain élabore l'originalité de son écriture en, d'une part, s'appropriant les « topoï » et, d'autre part, en les renouvelant. Albert et Souchon définissent (2000 : 17) l'« idiolecte » comme étant l'écriture qui caractérise un écrivain. En littérature, l'idiolecte littéraire est la mise à jour « de nouvelles puissances grammaticales ou syntaxiques » qui fait tout le style de l'écrivain. Celui-ci emploie ainsi la langue « dans une intention esthétique et non pas dans une intention pratique » et dont la finalité est l'écriture. La littérature est ainsi « une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir-autre de la langue [...]. Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue, par création de syntaxe » (Deleuze cité

par Albert et Souchon 2000 : 19). C'est par le travail d'écriture de l'écrivain, selon des modalités de transposition ou de reformulation, que les genres du discours premier sont transformés en genres du discours second. Ces deux types de discours, comme nous l'avons déjà précisé, ont été distingués par Bakhtine. Il propose que les « genres du discours premier » sont ceux des échanges verbaux spontanés (conversation, salutations..) et que les « genres du discours second », principalement écrits, font l'objet d'échanges dans un espace socioculturel donné dont fait partie le discours littéraire. C'est toujours dans le même esprit que Barthes (cité par Seoud 1997 : 47) opposera la notion d'écrivain à celle d'« écrivain ». Pour lui, celui qui écrit pour « dire quelque chose » n'est pas un « écrivain », mais un « écrivain », car « pour l'écrivain, écrire est un verbe intransitif » ; il explique que « les écrivains, eux, sont des hommes « transitifs », ils posent une fin (témoigner, expliquer, enseigner) dont la parole n'est qu'un moyen ; pour eux, la parole supporte un faire, elle ne le constitue pas » (*ibid.*). Riffaterre (1979 : 8-12) considère, quant à lui, que c'est l'unicité du texte qui fait sa littérarité et énonce que le propre de l'expérience littéraire « c'est d'être un dépaysement, un exercice d'aliénation, un bouleversement de nos pensées, de nos perceptions, de nos expressions habituelles ». Le texte littéraire est, en effet, « construit de manière à contrôler son propre décodage, c'est-à-dire que ses composantes n'ont pas le même système de probabilité d'occurrence que dans la communication ordinaire » (*ibid.*). Il considère ainsi le style d'un texte comme un dialecte ou un sous-code.

2.4. Le style

2.4.1. Le style : le langage de l'écrivain

Le style est donc défini comme étant la « transposition spéciale de la langue de tous » (*ibid.*) ; la langue littéraire n'est plus considérée comme une chose à part, une création ex nihilo mais elle est avant tout « une transposition spéciale de la langue de tous ; seulement les motifs biologiques et sociaux de cette langue deviennent motifs esthétiques » (*ibid.*). Bally considère que « le littérateur emploie la langue dans une intention esthétique. Il veut faire de la beauté avec les mots comme le peintre en fait avec des couleurs et le musicien avec les sons. (...) Ce qui est l'essence et la raison d'être constante de l'effort littéraire est absent du langage

spontané, à savoir : l'intention de produire cette impression de beauté, et l'intention de la percevoir et de la goûter dans les productions des autres » (*ibid.*). Le style est, comme le définit Deleuze dans *Critique et clinique*, une « variation ramifiée de la langue » (cité par Adam 1996 : 248) ; il n'y a pas de création de mots, il n'y a pas de néologismes qui vaillent en dehors des effets de syntaxe dans lesquels ils se développent. Adam parle de descente de l'écrivain dans la langue qui a pour « visée première de lui permettre de hanter ses propres profondeurs, le lieu obscur où le langage est encore image et geste, esprit et corps ; où il est [...] un acte » (1996 : 251). Le style pour Flaubert est « presque au-delà » de la littérature. Il s'agit de ce langage autarcique que se forge l'écrivain, au cœur de sa mythologie intime, où se révèlent un rythme, un mètre, des silences, une imagerie, un lexique tout personnels » (cité par Le Tellier 2006 : 55). Souchon et Albert considèrent, quant à eux, que « tout texte a un style propre mais tout texte n'est pas littéraire ; ce qui est littéraire ce n'est pas la langue, mais le discours » (2000 : 20). Pour cette raison, Souchon et Albert parlent de *discours littéraire*, plutôt que de *langue littéraire*.

2.4.2. Le style et le lecteur

Le style est nécessaire pour donner du plaisir au lecteur ; le style le « capture au sein de la problématique mise en œuvre par le discours, déployant ainsi ce qui est censé fasciner le lecteur, fascination qui engendre l'adhésion à la fiction » (Meyer 1992 : 114). Le style est le moyen par lequel le discours littéraire est tel, vu que le texte doit donner l'information qui est normalement laissée dans l'implicite, dans un contexte habituel d'emploi du langage. Les œuvres littéraires sont telles, parce qu'elles présentent leur propre contexte d'information à des lecteurs qui demeurent inconnus, alors que les rapports administratifs ou les conversations orales s'inscrivent en général dans un corps spécifique de connaissances tacites inhérentes au contexte d'interaction entre l'« auteur » et son auditoire » (*ibid.*). La recherche de la littéarité et donc l'identification de ce qui caractérise un texte littéraire nous montre « à quel point la littérature peut éclairer d'autres phénomènes culturels et révéler des mécanismes sémiotiques fondamentaux » (Culler 1989 : 40). Cet extrait du roman de Leroy met en relief l'importance du style chez l'écrivain, en gras les passages qui explicitent cette idée :

*Il y a cette mèche noire devant mes yeux, qui balaie mes yeux, qui déchire mon écran. Pourquoi mes cheveux ont-ils foncé en si peu de temps ? Avec l'âge, on est censé blanchir, pas noircir. Coupez la mèche. Rasez la tête. Qu'on n'en parle plus. Ecrivez ceci : « **Une***

longue mèche noire coupait à l'oblique de monde en ce jour où, seule, elle contemplait la mer indolente, les hommes fumant sur la promenade, les femmes enveloppées dans les transats et les enfants courant sur la plage. »

Je sais tourner les phrases. J'ai eu un mari écrivain, rappelez-vous. Mais j'ai appris seule, sans son aide – oh ! Surtout pas grâce à lui.

Je savais avant lui. Ecrire, je savais avant que lui-même n'ait posé le premier stylo sur le premier feuillet du premier carnet.

Écrire, je savais et j'ai alimenté tous ses chefs-d'œuvre, non pas comme muse, non pas comme matière, mais comme nègre involontaire d'un écrivain qui semblait estimer que le contrat de mariage incluait le plagiat de la femme par l'époux. (Leroy 2007 : 155-156)

2.5. Le texte littéraire

2.5.1. Un texte qui ne se prête pas facilement à la compréhension

Pour Bellemin-Noël (1994 : 155) le texte littéraire est celui qui « résiste à l'envahissement complaisant du lecteur ». Le texte qui mérite le titre de littéraire ne doit pas s'offrir au lecteur facilement.

2.5.2. Un texte qui demande de l'inspiration

De l'inspiration, l'écrivain en a besoin pour écrire son œuvre, c'est sa matière, comme en témoigne le passage en gras de cet extrait du roman *Alabama song* de Leroy :

Lui : « C'est le mien ! C'est mon éditeur ! »

Moi : « ...tes droits sur moi sont forclos, et tu ne peux pas m'interdire de la publier. »

Lui : « Je suis le chef de famille, non ? J'ai le droit.... J'ai le devoir de protéger ma fille... de protéger notre nom... de protéger notre argent. »

Moi : « Quel argent ? On est rincés, mon vieux, complètement à sec. »

Lui : « J'ai le droit. C'est moi l'écrivain et le chef... Ces épisodes-là que tu évoques dans ton torchon, ils sont à moi..., ils appartiennent à mon roman, tu n'avais pas le droit de les prendre. »

Moi : « Eh ! Bouffon ! Tu perds la tête ou quoi ? C'est ma vie, et je l'écris. »

Lui : « Tu voles ma matière. De quoi allons-nous vivre, si tu di...dilapides mon inspiration, si tu bousilles l'outil de travail ? »

Moi : « Quelle inspiration ? Quel roman ? Tu parles de ce brouillon qu'on attend depuis dix ans et qui avance d'une ligne chaque mois ? »

Lui : « Tu es une voleuse. Une cinglée et une vandale. Qu'est-ce que tu crois ? Que personne ne verra que tu m'as copié ? Que personne ne comprendra que ce délire sur papier sort tout droit de l'asile ? Tu ne peux t'empêcher de tout casser. C'est plus fort que toi. Mais moi je vais t'en empêcher... » (Leroy 2007 : 146).

2.5.3. Un texte polysémique

Le discours littéraire est connu pour être polysémique et c'est cette caractéristique linguistique qui l'oppose au discours quotidien qui est en général monosémique. Cette particularité est essentielle au discours quotidien, faute de quoi, comme l'affirme Seoud, (1997 : 45) il n'y aurait pas de communication du tout (tout au moins au sens strict du terme) tandis que le discours littéraire cesserait de l'être si son sens était fixé. Dans cette optique théorique Kristeva déclare : « Certains sémioticiens soviétiques, par exemple, dont les recherches s'inspirent de la théorie de l'information, remarquent que serait littéraire le discours qui n'a pas épuisé son entropie, autrement dit le discours dont la probabilité de sens est multiple, non close, non définie. Une fois l'entropie épuisée, donc le sens fixé, le discours cesse d'être reçu comme littéraire. » (citée par Seoud 1997 : 48) Seoud ajoute que des textes peuvent être plus littéraires que d'autres, et ce, en fonction de leur charge polysémique : « Plus le texte est polyphonique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique, et plus il se confondra avec les textes de la quotidienneté pure » (1997 : 48). C'est cette caractéristique qui fait que le même texte peut avoir des lectures plurielles d'un lecteur à l'autre comme si « les uns et les autres n'avaient point affaire au même texte, ou lisaient un texte différent » (Seoud 1997 : 55).

2.5.4. Un message autotélique

La littérature « est du langage non instrumental, dont la valeur est en lui-même » ou, comme le dit Novalis, « une expression pour l'expression » (cité par Todorov 1978 : 18). La fonction poétique est celle qui met l'accent sur le « message » lui-même. Cette fonction du langage est l'une des six indiquée par Jakobson qui l'a définie comme étant « une focalisation sur le

message en tant que tel » (cité par Aron 1984 : 36). Pour Aron, cette définition reprend en partie l'affirmation traditionnelle que « l'objet esthétique a une valeur en soi, n'est pas asservi à des fins utilitaires quelconques, mais possède ce que Kant dans sa *Critique de la faculté de juger* appelait « la finalité sans but » » (1984 : 36). Selon Aron, la distinction établit par Jakobson entre les messages selon que ceux-ci comportent comme dominante une des six fonctions du langage n'est qu'une opposition à deux termes, d'un côté, le message à dominante de la fonction poétique qui se vise lui-même et qui est donc un message autotélique et, d'un autre côté, le message à dominante d'une des autres fonctions, qui, prioritairement « vise son extériorité, laquelle peut être soit le contexte, soit l'émetteur du message, soit son récepteur, soit encore le code ou le contact : message référentiel » (Aron, 1984 : 23). La littérature serait par conséquent une pratique autotélique, conception largement répandue vers le milieu du XX^e siècle. Meyer, quant à lui, annonce que le discours devient littéraire dès que « naît la nécessité d'exprimer quelque chose qui n'est pas dit quand nous employons le langage au sein du monde réel, pour nous référer à lui. » (1992 : 114).

La notion d'autotélisme est très importante dans notre recherche, d'une part, car elle met en avant l'essence même de l'écriture littéraire qui en fait un genre à part et, d'autre part, car nous la confronterons avec un autre concept qui lui est totalement opposé et qui est également inhérent à la littérature, à savoir, l'illusion référentielle.

2.5.5. La littérature : un artefact

« Il n'est de littérature que volontaire » : cette phrase de Queneau exprime que toute littérature est évidemment une intention (cité par Le Tellier 2006 : 46). La littérature est ainsi par nature un artefact. Genette, dans *L'œuvre de l'art*, définit de manière générale l'œuvre d'art comme un « objet esthétique intentionnel », c'est-à-dire un « artefact (ou produit humain) à fonction esthétique » ; la qualité de cette œuvre d'art n'est pas prise en compte puisque « le plus mauvais sonnet [...] reste de la poésie pour la simple raison qu'il ne peut être rien d'autre » (*ibid.*).

2.5.6. La référencialité

2.5.6.1. Un référent différé, un texte littéraire désancré

Le désancrage référentiel est l'une des spécificités le plus souvent reconnue au texte littéraire. Pour Jakobson (cité par Aron 1984 : 24), c'est le caractère non référentiel qui fait la suprématie de la fonction poétique. C'est ce que Pingaud relève quand il dit : « Le propre du discours littéraire est d'être hors situation. » (cité par Aron 1984 : 24) C'est encore ce qu'exprime Arrivé : « Le texte littéraire a donc un référent. Mais ce référent n'est que simulacre : le texte littéraire n'a donc pas de référent. » (cité par Aron 1984 : 24) Par ailleurs, le texte littéraire se caractérise par sa communication différée car cet acte se fait hors situation : « Le texte littéraire est situationnellement désancré, ses référents ne renvoient pas à des réalités situées dans l'existence. » (Aron 1984 : 25)

2.5.6.2. Un désancrage référentiel par le changement de support

Un autre critère de littéarité consiste dans le désancrage du texte littéraire par rapport à « l'existence », c'est-à-dire qu'il est possible de procéder à des « littérisations ». En d'autres termes, il est possible « de convertir des énoncés quelconques en texte peu ou prou « littéraires » » (Aron 1984 : 26). C'est le cas, par exemple, du « ready made » linguistique confectionné par Breton avec la page de l'annuaire téléphonique de la Seine consacrée aux Bretons et qui est devenue poème par vertu d'un titre, PSTT, d'une signature, Breton (André), apposée sur ce seul texte à la suite de sa dernière ligne, et de sa publication dans un recueil de poèmes. Selon Aron (1984 : 26-27), ce texte n'a pas seulement acquis une considérable notoriété, mais il a pu être considéré comme un des sommets de la poésie et de la littérature : un texte a été extrait de sa situation référentielle et a donné naissance à un texte ayant pris place dans le corpus littéraire. Culler considère que cette opération peut créer des problèmes pour une délimitation de la littérature car « la notion de littéarité est une fonction des rapports différentiels du discours littéraire à d'autres discours plutôt qu'une qualité intrinsèque » (1989 : 39). Il illustre son propos en évoquant un morceau de la prose journalistique disposé sur une page en forme de poème et fait remarquer l'apparition de certaines qualités qui sont dans le texte :

Hier sur la Nationale sept

Une automobile
Roulant à cent à l'heure s'est jetée
Sur un platane
Ses quatre occupants ont été
Tués (Genette, 1969, 150)

Le fait divers transformé en poème change de caractère car, pour Culler, « Hier » ne se rapporte plus à une seule date mais à tous les hier et connote, par conséquent, un événement fréquent, non extraordinaire. « S'est jetée », par exemple, prend une nouvelle force, comme si la voiture avait une volonté. Le style du reportage et le peu de détails peuvent même indiquer une attitude de résignation. À un autre niveau, Culler (1989 : 40) précise qu'on pourrait trouver dans le choix du sujet un commentaire sur le lyrisme où la tragédie prend cette forme banale. Ainsi, les éléments d'un manuel de bricolage ou d'un essai anthropologique insérés dans un roman de Pérec deviennent textes littéraires par l'acte créateur de l'écriture. L'extrait de l'annuaire téléphonique présenté sous le titre *Pstt* dans une revue poétique par Breton est lu comme poème. Foucault annonce qu'une « phrase ne constitue pas le même énoncé, si elle est articulée par quelqu'un au cours d'une conversation, ou imprimées dans un roman ; si elle a été écrite un jour ; il y a des siècles, et si elle réapparaît maintenant dans une formulation orale » (cité par Adam 2002 : 88) même si cette phrase est composée des mêmes mots, chargée exactement du même sens, maintenue dans son identité syntaxique et sémantique : « Les coordonnées et le statut matériel de l'énoncé font partie de ses caractères intrinsèques. En changeant de support, le sens textuel change. » (Adam 2002 : 89) L'art littéraire est bien une « transformation des intentions pratiques en intentions esthétiques : le moyen devient but » (Adam 1996 : 253) ; à cet effet, Cendrars reprend presque mot à mot un fait divers du journal *Paris-Midi* du mercredi 21 janvier 1914 pour en faire le dixième de ses *Dix-neuf poèmes élastiques* (cité par Adam 1996 : 253).

À cette tentative de clarification, une question se pose : pourquoi les poètes éprouvent-ils le besoin d'extraire des énoncés utilitaires de leur formation discursive d'origine pour en faire des poèmes ? Pour Adam (1996 : 254), c'est justement pour nous aider à comprendre la spécificité du fait littéraire. Ricoeur et Pavel (cités par Adam 1996 : 255) annoncent que l'intentionnalité esthétique évoquée par Bally est inséparable des variations imaginatives de la réalité que le fait littéraire autorise tant à la production qu'à l'interprétation.

Le texte littéraire se caractérise par sa matérialité discursive (Adam 2002 : 89), mais sa spécificité peut être présente ailleurs.

2.6. Et pourtant

Le Tellier (2006 : 45) précise que le texte littéraire n'est jamais hors du temps et que les critères de la littérarité sont poreux et pourraient bien varier. Escarpit note, quant à lui, que le terme « littérature » est finalement riche de ses contradictions : « C'est une série d'ambiguïtés qui fait sa fortune. Il est possible qu'un effort de clarification le perde à jamais. » (cité par Jouve 2010 : 34) Nous ne pouvons qu'approuver Merleau-Ponty quand il énonce : « Comme notre corps ne nous guide parmi les choses qu'à condition que nous cessions de l'analyser pour user de lui, le langage n'est littéraire, c'est à-dire productif, qu'à condition que nous cessions de lui demander à chaque instant des justifications pour le suivre où il va, que nous laissions les mots et tous les moyens d'expression du livre s'envelopper de cette auréole de signification qu'ils doivent à leur arrangement singulier, et tout l'écrit virer vers une valeur seconde où il rejoint presque le rayonnement muet de la peinture. » (cité par Quèr 2006 : 9)

Cessons donc de demander à chaque fois à la littérature de justifier son existence et saisissons-la telle qu'elle est, dans toute sa suprématie.

3. Le genre littéraire en classe de langue

3.1. Un questionnement incessant

C'est grâce à l'introduction de l'approche communicative dans les classes au début des années 1980 que le texte littéraire a retrouvé un regain d'intérêt auprès des didacticiens et des concepteurs de manuels. Sa réintroduction dans les supports d'apprentissage s'est accompagnée d'un changement de statut puisqu'il est à présent considéré comme un document authentique comme le texte de presse par exemple ; l'approche de ce support a été également repensée et de nombreuses propositions théoriques ont permis au texte littéraire de livrer tous ses atouts. Pourtant, ce support a dû à maintes fois justifier sa présence en classe de langue si nous nous en tenons aux innombrables questionnements des chercheurs ayant trait à la légitimité de son exploitation en classe de langue : pourquoi la littérature ? Pour quoi faire ? À quoi sert la littérature dans l'enseignement du français ? Pour ne citer que ceux-ci. Afin d'éviter toute ambiguïté quant au bon fondement de son réintégration en classe de langue, les

chercheurs ont revu la définition de la littérature en la considérant non pas comme une « essence » mais comme une « construction socio-historique dont les variations sont significatives » (Canvat, 2007 : 35). La littérature est un discours qui « se caractérise par sa « porosité » (elle absorbe les formes vivantes de la communication courante), son « désancrage » car « elle rompt par rapport à la communication courante en reversant ces formes dans les formes spécifiquement littéraires, c'est-à-dire les genres » (*ibid.*) et, comme l'a montré Ricoeur, « la littérature propose des configurations fictionnelles de l'activité humaine, qui fournissent au lecteur des outils de compréhension de sa position de sujet humain » (cité par Canvat, 2007 : 35).

La littérature avec ses avantages, la littérature en classe de langue, la littérature en FLE et en FLS.

3.2. La trilogie FLE FLS FLM

3.2.1. Le choix des dénominations

Si la langue française peut se prévaloir d'avoir trois statuts différents dont chacun relève d'une méthode d'enseignement, le choix de leur dénomination n'est pas forcément d'ordre didactique, comme le précisent Cuq et Davin-Chnane : « Qu'on l'appelle en effet langue seconde, langue étrangère, langue étrangère privilégiée, langue + quelque qualificatif qu'on voudra, ou même qu'on ne lui donne pas de nom du tout, le choix de la dénomination répond souvent davantage à des considérations sociolinguistiques, de politique linguistique voire idéologique qu'à des considérations proprement didactiques. » (2007 : 11) Ils avancent également que l'important en didactique « est de disposer d'un concept qui, tout en tenant compte des paramétrages politiques, socio- et psycholinguistiques, soit capable de rendre compte, aussi bien pour les individus que pour les sociétés concernés, d'un ensemble de situations particulières d'apprentissage et d'enseignement et de fournir un cadrage aux choix méthodologiques puis pédagogiques qui seront opérés en aval et en contextualisation » (*ibid.*). Par ailleurs, le concept FLS a été créé pour répondre au mieux aux besoins des apprenants dont la langue n'est pas première ; ce troisième concept s'est rattaché à la dichotomie FLM/FLE tout en s'en distinguant car « avec des objectifs spécifiques, et dans un système

institutionnel qui n'est pas celui du FLE mais celui du FLM, le français langue seconde, plutôt que de demeurer un objet de partage, glisse finalement vers une certaine autonomie» (*ibid.*). Cuq définit la français langue seconde comme suit (2007 : 15) :

Le français langue seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et pas le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendiquée. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi, et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif, et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié.

Il reformule sa définition en ces termes : « Le FLS est une langue non maternelle apprise dans les pays où il a un statut particulier et une influence sur le développement de l'individu étant donné son usage dans la société et son rôle de langue d'enseignement. » (2007 : 15-16) En outre, Cuq considère que la fonction de langue d'enseignement est capitale pour le FLS puisque « c'est elle qui contient en elle les meilleurs germes d'évolution méthodologique » (2007 : 16). Cependant, le FLS en tant que concept qui, à la fois, assure l'enseignement du français et en français est « au cœur de la problématique méthodologique » (Cuq, 2007 : 16). En effet, Cuq précise qu'« entre les méthodes FLM qui mettent la barre très haut et les méthodes FLE qui montrent rapidement leurs limites, le FLS n'arrive pas encore à créer sa propre méthodologie » (*ibid.*), et ce, même si « depuis quelques années il est question de production de manuels, de méthodes, d'adaptation de productions françaises à l'environnement des apprenants, à leur besoins et à leurs capacités, en tenant compte des attentes institutionnelles » (Cuq, 2007 : 25). L'acquisition du français est indispensable pour l'apprenant dans un contexte de FLS puisqu'elle est « la langue de communication intra et extra-scolaire, celle de scolarisation pour suivre un cursus scolaire et celle de socialisation pour vivre les événements d'une communauté culturelle » (Cuq, Davin-Chnane, 2007 : 27) ; l'équation $FLE + FLS_{co} + FLSSo = FLS_{LP}$ développée par Davin-Chnane met bien en perspective cette importance (*ibid.*). Elle définit le FLS comme étant un « concept interdidactique » parce qu'il est un « point d'interaction » entre les différentes didactiques du français (Cuq et Davin-Chnane, 2008 : 11). Par ailleurs, Cuq et Davin-Chnane (2008 : 11) soutiennent la présence d'une transposition méthodologique et pédagogique en classe de FLS, en d'autres termes, l'existence d'« une adaptation au public concerné et aux objectifs scolaires d'éléments méthodologiques initialement conçus pour le FLE ou pour le FLM ». Galisson

évoque pour sa part « l'adoption et l'adaptation éventuelle de réponses, testées sur le terrain, par des disciplines de même statut (les didactiques) à des problèmes circonvoisins » (cité par Cuq et Chnane-Davin, 2008 : 11). Cette transposition est bénéfique pour l'apprenant dans la mesure où il peut s'approprier à la fois la « dimension sociale de l'échange », la « maîtrise du discours » et la « maîtrise de la langue ». Elle lui permet aussi d'aborder la littérature en classe dont les objectifs sont divers.

3.2.2. La littérature en FLE/FLS

Pour Canvat, l'objectif premier de la lecture littéraire en FLE/FLS est de former des lecteurs autonomes capables donc « d'aller choisir eux-mêmes leurs livres, de feuilleter à leur rythme les livres retenus, de faire éventuellement appel à un adulte pour une aide ponctuelle, de consulter en libre accès, d'effectuer une recherche documentaire, une lecture sélective, d'identifier des collections, de reconnaître des genres et des types de textes.... » (2007 : 33).

Gruca apporte aussi une clarification en assurant que l'objectif de l'exploitation des textes littéraires en classe de langue « n'est pas de former des spécialistes en ou de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier et qui, étrangement, font écho à ceux qu'ils ont fréquenté et fréquentent toujours dans leur langue maternelle » (2007 : 209). Elle affirme que cet aspect est souvent négligé alors qu'il est nourri des « expériences », de l'« éducation », des « connaissances » et des « lectures » des élèves. Elle propose également un deuxième objectif qui consiste en la construction de l'enseignement littéraire en classe « dans la continuité, la progression et la répétition afin de donner progressivement à l'apprenant les outils d'analyse qui le conduiront vers l'autonomie » (*ibid.*). Le texte littéraire sera alors inséré régulièrement « comme support d'activité » qui permettra « non seulement de renforcer les compétences lectorales et linguistiques de l'apprenant, mais aussi de prendre en charge son apprentissage culturel dans une perspective interculturelle où la littérature a un rôle à jouer » (*ibid.*) : « Lire une œuvre littéraire, c'est vouloir rencontrer l'autre, partager ses sentiments et ses expériences qui se déroulent dans un univers différent. » (*ibid.*)

Afin de mieux appréhender le texte littéraire en classe de langue et pour faciliter son exploitation, Gruca met en place un parcours à étapes.

3.3. Exploiter le texte littéraire en classe de langue

3.3.1. Un parcours à étapes

Le parcours préconisé par Gruca (2007 : 207-218) comprend les étapes suivantes : la prélecture, l'approche globale ou le balayage, l'étude du noyau dur et l'étude des plis du texte. La prélecture permet aux apprenants d'être sensibilisés au document auquel ils seront affrontés avant même la lecture ; il faut alors, selon Gruca, porter leur attention sur l'appareil paratextuel de l'œuvre d'où est extrait la page à étudier car sur la couverture du livre figurent le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre. Si le passage choisi est en relation avec le titre de l'œuvre, Gruca propose de le questionner sous forme de brainstorming et de demander aux apprenants d'émettre toutes les hypothèses possibles sur ce que sous-entend ce titre. Elle précise que les activités ludiques pour réduire l'opacité du texte seront les bienvenues : jeux lexicaux sur le mot-thème ou les mots pivots du texte, l'analyse d'un tableau dont le thème peut être mis en relation avec l'extrait, etc. Cette phase est importante car elle favorise une lecture active et interactive, elle permet de créer un horizon d'attente, elle permet d'émettre des hypothèses de sens que la lecture confirmera ou rejettera et, enfin, elle initie à la compréhension globale. Une lecture silencieuse établira le premier contact des élèves avec le texte qui sera suivie de l'approche globale ou du balayage du texte.

Cette deuxième étape permet d'analyser un document et d'établir un plan d'exploitation grâce notamment à la grille de Quintilien « dont le principe repose sur les fameuses questions qui permettent de définir toute situation de communication ». Cette approche initie les élèves à une compréhension détaillée. Pour Gruca, le questionnaire global aidera l'apprenant à comprendre la structure événementielle du texte, à repérer les protagonistes, à concevoir l'action, à avoir des informations sur le temps et le lieu, etc. Cette étape permet également « d'articuler la prélecture et la compréhension globale avec la vérification des hypothèses élaborées en amont de la lecture » (2007 : 215). L'étude du noyau dur ou des invariants du texte prend en compte les différentes théories et recherches dont les « avancées réalisées dans les domaines de l'intertextualité et de la typologie des discours ont ainsi permis de renouveler des pratiques de classe » en proposant des outils pertinents qui permettent de « construire et de combler des attentes textuelles ». En se basant sur l'étude des éléments constitutifs d'une séquence narrative, descriptive et argumentative, Gruca énonce qu'une didactisation « de certains invariants typologiques en accord avec des activités que l'apprenant a réalisées et réalise pour développer son apprentissage linguistique et culturel » est possible. Elle précise,

entre autres, qu'il y a une cohérence à traiter des marques textuelles pour situer un texte d'un point de vue intertextuel dans une classe de langue car « la reconnaissance de schémas formels sous-entend des scénarios de contenus qui actualisent alors l'encyclopédie du lecteur particulièrement active » (2007 : 218). Ce qui n'est pas sans importance puisque l'apprenant, d'une part, renforcera « ses capacités de prédiction et d'interprétation » et, d'autre part, évitera « une lecture déchiffrement qui ne conduit pas au sens ».

La dernière étape consiste en l'étude des plis du texte, les étonnements. Cette étape est essentielle puisqu'elle met en avant les spécificités du texte littéraire en prenant en compte « les procédés codés » et les « signes plus au moins cachés de novation ». Ces démarches font écho à la spécificité de chaque texte car même s'il est identique à un autre de même type ou genre il en diffère en même temps : « Chaque texte se construit à partir de nombreux autres textes antécédents qu'il transforme en un nouveau signifiant » (Gruca, 2007 : 219). À l'enseignant donc de faire valoir les « faits linguistiques étonnants » et ses variations ainsi que les « possibles de langue véhiculés par le texte ». Bref, à l'enseignant de mettre en perspective la littérarité du texte, à partir de son explication.

Ce parcours à étapes permet, selon Gruca, « de jouer avec les niveaux du groupe-classe et les objectifs que l'enseignant s'est assigné » (2007 : 210). Elle précise toutefois que ce parcours n'est « en rien un modèle et il ne s'agit pas d'enfermer le texte littéraire dans les phases qu'il propose ». En outre, elle énonce qu'« orienter les élèves vers ce travail de mise en texte et d'utilisation particulière de la langue correspond non seulement aux objectifs d'une classe de langue, mais aussi aux spécificités du discours littéraire » (2007 : 220). Ce travail permettra d'aider les élèves « à renforcer leur bagage linguistique et leurs connaissances textuelles » et aussi « à envisager les possibles de la langue étrangère » (*ibid.*). Enfin, Gruca ajoute que « lire un texte littéraire, c'est savoir percevoir les éléments plus ou moins stables d'une superstructure prototypique et savoir s'attarder sur les étonnements d'un texte que la sémiotique a systématisé sous le terme d'entrailles » (2007 : 220-221).

Ce parcours par étapes sera appliqué pour l'élaboration de nos grilles de lecture.

3.3.2. La pragmatique et le texte littéraire

3.3.2.1. Le statut pragmatique des textes littéraires

Collès (1994 : 120) considère que déterminer le statut pragmatique d'un texte revient à dégager sa « valeur illocutoire globale, l'intention communicative qui le traverse et qui règle

stratégiquement l'agencement de ses séquences ». Il fait aussi savoir qu'à l'instar de tout acte d'énonciation, « le processus de l'œuvre littéraire est soumis aux normes de l'interaction verbale, mais il s'appuie sur les lois du discours sans s'y laisser enfermer » (*ibid.*).

3.3.2.2 L'analyse pragmatique d'un texte littéraire

Pour convaincre les apprenants de l'utilité des textes littéraires, Collès énonce qu'avant même qu'ils n'en savourent le plaisir il faut leur dire qu'ils constituent de véritables laboratoires langagiers où l'implicite et l'allusion jouent un rôle important. Il considère, à cet effet, que « l'explicitation du cadre énonciatif représente un excellent exercice qui leur permettra, dans la vie courante, de décoder les situations de communication les plus complexes et d'éviter ainsi des malentendus » (1994 : 126). Il faudra alors initier l'apprenant à repérer l'énonciation par « les embrayeurs, c'est-à-dire les mots dont le référent dépend de la situation d'énonciation, les modes et temps verbaux, les indices d'opinion dont les modélisations concernant le degré de certitude et les modalisations concernant l'appréciation, le pacte de lecture car la lecture d'un texte, quel qu'il soit, dépend d'abord du contrat ou pacte de lecture proposé. » (Collès, 1994 : 127). Ce pacte est important car il « indique les règles de déchiffrements du texte, les attitudes de lecture (crédulité, distance ironique...), le genre dans lequel l'ensemble s'inscrit, les types textuels et les genres littéraires » (*ibid.*) puisqu'un « texte résulte d'une mise en forme d'unités linguistiques obéissant à des règles d'organisation interne (cohésion, cohérence, connexité), les contenus explicites et implicites, les intertextes, l'examen du hors-texte (où il privilégiera les indices génériques) » (Adam cité par Collès, 1994 : 128).

Si la lecture littéraire est envisagée dans une approche pragmatique « qui vise à faire passer les apprenants du discours usuel au discours littéraire dans un même geste » (Collès, Dufays 2007 : 53), elle est également intégrée dans la perspective actionnelle dont l'objectif est la formation d'un acteur social à travers la pédagogie du projet.

3.4. Le texte littéraire et le CECR

3.4.1. Place de la littérature au CECRL

En revisitant la place du texte littéraire au CECRL de 2001, Riquois constate (2010 : 46) qu'il le mentionne plusieurs fois dans la grille pour l'autoévaluation ; elle constate également qu'associée à la lecture, à l'expression orale et à l'écriture, la littérature est mentionnée aux niveaux B2, C1 et C2. Au niveau B2 l'apprenant doit comprendre un texte littéraire en prose ; au niveau C1 il doit « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » ; au niveau C2, la compétence à acquérir par l'apprenant est de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire » (CECR cité par Riquois, 2010 : 47) ; au niveau B1, on attend de lui qu'il sache « raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer [ses] réactions » (*ibid.*). Par ailleurs, elle (2010 : 47) remarque que le CECRL ne précise pas ce qu'il faut entendre par « texte littéraire » car cette « dénomination peut désigner un corpus de textes réduit aux seules œuvres reconnues par l'institution littéraire, ou, au contraire, recouvrir l'ensemble des productions romanesques, poétiques et théâtrales, y compris les plus récentes ». Elle affirme (2010 : 48) également que même si le CECRL aborde peu la littérature, il mentionne toutefois, dans une sous-partie consacrée à l'utilisation esthétique ou poétique de la langue, que « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais en tant que telle » (CECR cité par Riquois 2010 : 47). Le plaisir de lire, d'écrire ou de regarder (pour le théâtre) est mis en avant, le texte littéraire conserve par conséquent « son statut de support pédagogique tout en retrouvant une certaine authenticité » (Riquois 2010 : 48) : une lecture authentique d'un texte littéraire en classe ne peut se faire sans ce plaisir de lire. Charge à l'enseignant de consacrer une tâche pédagogique ou une étape de l'activité à ce plaisir qui provient, comme l'affirme Seoud, de « l'investissement de soi dans le texte, la recherche de l'émotion, l'engagement de la sensibilité » (1997 : 66). En outre, selon Riquois (2010 : 48), le CECRL précise, entre autres, que « les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Par ailleurs, en se penchant sur la place du texte littéraire au CECRL de 2005, Totozani (2010 : 175) avance qu'il est vu comme un support écrit parmi d'autres lors de la description des genres et types de textes écrits : « Les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires. » (CECRL

2005 cité par Totozani, 2010 : 175) Le cadre de 2005 insiste également sur les critères qui doivent présider au choix des textes à utiliser en classe de langue afin que puisse se réaliser avec succès une tâche ; il faut alors prendre en compte: la complexité linguistique, le type de texte, la structure du discours, les conditions matérielles, la longueur du texte et l'intérêt de l'apprenant. Pour Totozani (2010 : 174), le texte littéraire, selon le cadre, se fonde encore une fois dans la masse des textes en général et partage avec eux certaines caractéristiques essentielles. En Outre, en étant considéré comme une « séquence discursive », le littéraire est donc à chercher « non pas dans la langue, mais dans le discours » raison pour laquelle nous reprenons la citation d'Albert et Souchon : « C'est pourquoi il nous paraît plus approprié de parler de discours littéraire, plutôt que de langue littéraire. » (2000 : 20)

3.4.2. La perspective actionnelle

La perspective actionnelle ébauchée dans le Cadre Européen de Référence pour les Langues de 2001 se fonde, en général, sur l'agir de l'apprenant et sur l'agir collectif et non sur la communication langagière interindividuelle. Le CECRL conçoit la perspective actionnelle de la manière suivante : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (CECRL 2005 cité par Totozani, 2010 : 171)

Dans cette même perspective, Puren avance qu'il est avant tout nécessaire de « proposer un sens aux apprentissages des élèves en dehors des enjeux scolaires, et tout autant, que les activités purement scolaires aient pour eux un sens en termes d'apprentissage. » (2008 : 148). Il ajoute qu'« il est indispensable de revenir à une distinction et à une articulation pour eux compréhensibles et acceptables entre activité d'usage (ou sociale) et activité d'apprentissage (ou scolaire) » (*ibid.*). À ce titre, Puren (2008 : 148) assigne deux concepts différents pour désigner l'agir social et l'agir scolaire : il parle d'« action » comme unité de sens au sein de l'agir social (ou d'usage) et de « tâche » comme unité de sens au sein de l'agir scolaire (ou d'apprentissage).

3.4.3. L'agir social et l'agir scolaire

L'agir social permet de saisir les traits de l'action telle qu'elle est envisagée par le CECRL : « L'action est donc un processus [...] visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action. » (Bourguignon cité par Totozani, 2010 : 173). La tâche dans la perspective actionnelle est définie comme étant « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe » (CECRL 2005 cité par Totozani, 2010 : 173). Ainsi, dans la perspective actionnelle, la tâche « sert à mettre l'apprenant en action, à le mettre dans l'action [...] La tâche doit permettre à l'apprenant de mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles ». (Bourguignon cité par Totozani, 2010 : 173) contrairement à l'approche communicative dont « les tâches communicatives avaient pour but une accumulation de connaissances susceptibles d'être utilisées un jour dans la vie active. » (Totozani 2010 : 173).

3.4.4. La littérature au cœur d'actions sociales

Le CECR ébauche donc une « perspective actionnelle » dont l'objectif est la formation d'un « acteur social » ; notons qu'il a été intégré en classe avant même que le Cadre ne le mentionne grâce à diverses activités. En effet, Puren affirme que les enseignants utilisent depuis longtemps des formes d'action sociale par la littérature à travers les représentations de pièces de théâtre ou les lectures publiques de poèmes ou bien par les dossiers de civilisation constitués d'un ensemble de documents autour d'un thème culturel. Il met également en avant la pédagogie de Freinet dans le cas de production écrite collective comme le journal de classe destiné à être utilisé dans l'école et en dehors ainsi que les ateliers d'écriture dans lesquels les élèves produisent, publient ou diffusent via le web des recueils de nouvelles ou de poèmes. Il précise aussi que d'autres projets sociaux plus originaux peuvent être conçus à partir de la littérature grâce à l'imagination de l'enseignant, aux opportunités de terrain et à la motivation des élèves. Par ailleurs, afin de remédier à certaines

difficultés liées à l'exploitation en permanence de la littérature dans le cadre d'actions sociales réelles, Puren avance qu'il y a toujours moyen de combiner pédagogie de projet et simulation en envisageant une dimension interdisciplinaire, par exemple, en faisant appel au professeur d'arts plastiques. Il souligne en outre que toute publication finale sur internet est importante car elle « donne potentiellement à toute production des élèves une certaine dimension de « réalité sociale » qui peut certainement aider à leur motivation en dehors de l'espace qui se trouve ainsi mise en jeu » (Puren, 2008 : 156).

Même si la perspective actionnelle est mise en avant, l'explication des textes littéraires garde toujours sa place en classe de langue.

3.4.5. L'explication des textes littéraires en classe de langue

Puren estime que l'explication « traditionnelle » de textes littéraires gardera une certaine place dans l'enseignement-apprentissage des langues pour au moins les quatre bonnes raisons suivantes :

- 1) La situation d'éloignement avec la langue –culture étrangère est la situation naturelle de la classe, et elle est (et reste pour longtemps encore sans doute) celle de beaucoup d'élèves en dehors de la classe : il est donc toujours utile de former des gens capables de maintenir plus tard un contact à distance avec la langue-culture étrangère par documents authentiques interposés (textes littéraires, mais aussi tous types de documents authentiques : journaux, revues, disques, émissions de radio et de télévision...).
- 2) Ce type d'activité est peu coûteux en moyens, en organisation (elle se fait en classe ordinaire avec le manuel ou quelques photocopies, et le tableau).
- 3) Ce type d'activité constitue un modèle puissant et maniable de conception de tâches scolaires à partir et à propos d'un texte littéraire en enseignement simultané de la langue et de la culture : le rapport temps de préparation/ efficacité en termes d'apprentissage est potentiellement très élevé.

- 4) Il est toujours nécessaire de former de futurs professionnels et des citoyens capables d'aborder sous des perspectives différentes des documents non immédiatement transparents et ouverts à des interprétations multiples.

L'explication du texte littéraire peut aussi se prévaloir d'avoir une place dans l'enseignement-apprentissage des langues puisqu'elle peut faire l'objet, selon Puren, d'une analyse actionnelle en abordant les textes en termes de tâches. Pour ce faire, il propose une typologie de l'analyse actionnelle des textes littéraires qui comprend sept axes: paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir et transposer. Cette typologie permettra d'explicitier les objectifs de l'explication de textes en termes de compétences (« être capable de paraphraser », « être capable d'analyser », etc.) et donc « de concevoir pour cette activité aussi des échelles de compétences semblables à celles proposées dans le CECR » (Puren, 2008 : 161) ; elle devrait permettre alors « d'imaginer une grande variété d'exercices visant à faire prendre conscience aux élèves de chacune de ces tâches » (*ibid.*). Il précise que même si l'approche de l'explication de textes par les tâches (scolaires) est très différente de celle par l'action (sociale), tâches et actions peuvent « légitimement toutes deux alterner dans les classes, elles peuvent aussi y être combinées sur un même document ou à l'intérieur d'un même projet » (Puren, 2008 : 162).

Dans le prolongement de ses recherches, Puren (2008 : 163) avance qu'en incitant les élèves à se poser les questions suivantes : Pourquoi allons-nous maintenant faire une explication de textes ? Quel texte allons-nous choisir, et sur quels critères ? Quelles tâches allons-nous réaliser sur ce texte, et pourquoi ? Quels moyens allons-nous nous donner pour le faire ? Combien de temps nous donnons-nous ? Qui se charge de quoi ? etc. peut rendre l'explication de textes, activité à l'origine très directive, normée et ennuyeuse lorsqu'elle est imposée, plus attractive puisqu'elle prend alors l'allure « d'un mini-projet autonome, original et mobilisateur ». Nous assistons ainsi à une réconciliation entre l'explication traditionnelle et la perspective actionnelle du fait que « le dire scolaire sur le texte littéraire » est, « dans l'espace même de la classe, un véritable faire social » (Puren, 2008 : 163). C'est dans ce cadre-là que réside la différence entre faire social réel-authentique, faire social simulé et faire social scolaire.

La perspective actionnelle propose de nouveaux objectifs et de nouvelles modalités d'apprentissage. Ils peuvent être concrétisés, entre autres, par la pédagogie de projet qui met en place des tâches d'apprentissage collectives et structurées autour de la réalisation d'un

objectif final. Par ailleurs, une lecture actionnelle du texte littéraire « aura pour particularité d'impliquer le lecteur et de proposer des tâches collectives s'appuyant sur une activité de lecture individuelle pouvant prendre différentes formes » (Riquois, 2010 : 51). En réaffirmant l'importance de la lecture littéraire pour un apprenant de langue étrangère et en introduisant le plaisir de lire dans les séquences pédagogiques actionnelles, cette nouvelle perspective peut redonner du souffle à des textes qui leur semblent parfois bien ennuyeux.

La littérature tant selon une approche pragmatique qu'actionnelle est aussi une question de « gestes professionnels ».

3.4.6. La littérature en FLE/S, une question de gestes

L'approche pragmatique et la perspective actionnelle demandent de la part de l'enseignant des gestes professionnels. Collès et Dufays (2007 : 66-67) en dénombrent cinq fondamentaux :

- identifier les difficultés et la « zone de développement proche » des élèves en matière de lecture, c'est-à-dire le niveau de compréhension et d'interprétation qu'ils ne sont pas encore capables d'atteindre seuls mais qu'ils pourraient atteindre avec l'aide de l'enseignant ;
- choisir des textes adéquats, suffisamment « résistants » pour que la lecture s'avère productive, mais en même temps suffisamment « motivants » pour que l'effort nécessaire à ce travail puisse être fourni ;
- inscrire chaque activité de lecture dans le cadre d'un projet dont le sens a été négocié ou explicité avec les apprenants ;
- susciter, par un jeu de questions adéquat, un travail de compréhension des éléments explicites du texte (par exemple, dans le cas d'un récit : perception du cadre spatial et temporel, saisie des personnages et de leurs relations, perception de la trame narrative) ;
- et enfin, par des dispositifs variés (comme le dévoilement progressif), susciter un questionnement qui permette aux apprenants de développer un réel travail d'interprétation.

Il y a lieu à présent de s'interroger sur l'authenticité du texte littéraire.

3.5. Vous avez dit authentique ?

3.5.1. La question de l'authenticité

Est appelé document authentique « tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Dictionnaire de didactique). Ces documents ont pourtant aux yeux de certains chercheurs en didactique une durée de vie brève ; c'est le cas de Porcher quand il affirme : « [les documents authentiques] sont vite périmés, et cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs. Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable. » (cité par Bouguerra cité par Charbonneau, 2007 : 177) D'autres affirment aussi que seul le texte littéraire peut être considéré comme authentique puisque « tous les documents que l'on prétend authentiques, dès lors qu'on les déplace dans un élément qui n'est pas naturellement le leur, ne sont plus du tout authentiques » (Migeot, 2010 : 236). Ainsi, une notice d'emploi d'un tube d'aspirine quand vous n'avez pas mal à la tête ne présente pas le moindre intérêt : un document authentique sorti alors de son contexte à des fins pédagogiques n'est plus considéré comme tel. À cette problématique, nous affirmons avec Barna que la question de l'authenticité d'un document « ne se situe donc pas au niveau du document lui-même, mais au niveau du contexte de son utilisation incluant une ou plusieurs tâches proposées à l'apprenant » (2009 : 22).

Cette authenticité peut se révéler ailleurs : dans la thématique des textes.

3.5.2. La thématique des œuvres

Selon Jouve (2010 : 155), la thématique des œuvres qui perdure est, à l'évidence, transculturelle et cite sur ce point Pavel :

Partout et toujours nous trouvons des ensembles thématiques lus ou moins complets, comprenant nos principaux soucis, sociaux ou existentiels. La naissance, l'amour, la

mort, le succès et l'échec, le pouvoir et sa perte, les révolutions et les guerres, la production et la distribution des biens, le statut social et la moralité, le sacré et le profane, les thèmes comiques de l'inadaptation et de l'isolement, les fantaisies compensatrices, etc., traversent toute l'histoire de la fiction, depuis les mythes les plus anciens jusqu'à la littérature contemporaine. Les changements de goût et d'intérêt ne modifient que marginalement cet inventaire.

Indépendamment de l'aire géographique, de l'histoire des cultures, les êtres humains ont un certain nombre de choses en commun. Ainsi, une œuvre qui aborde l'une des grandes questions auxquelles nous sommes confrontés acquiert une portée générale.

Les textes littéraires ont alors une propriété particulière que Larson (cité par Jouve, 2010 : 155) nomme la *typicité*.

3.5.3. La typicité

Pour Larson, le texte littéraire peut désigner à travers un référent unique tous les référents ressemblants, c'est ce qu'il appelle « la typicité ». Cette notion est également au « fondement de l'exemplification artistique définie par Goodman qui pense que si l'œuvre peut nous parler, c'est en tant qu'échantillon d'une catégorie plus générale qu'elle incarne comme objet particulier » (cité par Jouve, 2010 : 156). Ainsi, Jouve affirme que c'est la typicité qui permet de considérer *Mme Bovary* comme l'expression d'un mal-être métaphysique et *Les Misérables* comme représentatif des dégâts humains consécutifs à l'injustice sociale. Il précise que « les œuvres les plus marquantes seraient donc exemplaires de caractéristiques fondamentales de notre condition (et pas seulement de traits sociaux et psychologiques relatifs à un contexte culturel particulier) » (Jouve, 2010 : 156) ; la citation suivante de Danto appuie bien son opinion : « Les grands textes sont ceux qui nous présentent une métaphore de notre propre vie en nous permettant de nous reconnaître dans certaines composantes – générales et transculturelles- de la représentation. » (cité par Jouve, 2010 : 156).

3.5.4 Adaptation ou transposition didactique d'une œuvre littéraire ?

Devrions-nous parler de transposition didactique quand il s'agit d'une œuvre littéraire ou d'adaptation ? À cette question, Chnane-Davin est formelle : un auteur ne se transpose pas,

nous devrions parler d'adaptation. Nous remarquons effectivement qu'extraire un passage d'une œuvre c'est le décontextualiser, mais avons-nous vraiment le choix ? Il est faisable d'adapter une œuvre théâtrale en classe de langue ou d'étudier l'intégralité d'un livre d'une vingtaine de pages pour les classes du primaire ou des nouvelles pour les collégiens. Cette tâche est nettement plus difficile quand il s'agit de lycéens : leur proposer de lire une œuvre d'une centaine de pages c'est se confronter à un refus catégorique de leur part. Notre seule et unique alternative pour introduire des textes littéraires dans ces classes c'est d'en extraire les passages les plus représentatifs de l'œuvre et qui mobilisent le plus l'autotélisme littéraire. Pour ce faire, une connaissance des savoirs savants au sujet des caractéristiques des genres est indispensable pour l'enseignant.

Si le texte littéraire est par excellence le support écrit qui aborde les thèmes de notre vie, la presse écrite l'associe dans cette tâche. Ce support est également présent dans les institutions scolaires. Mais avant d'aborder ce point, nous nous autorisons une passerelle entre ces deux types de texte en évoquant l'utilité de la grammaire en classe de langue.

4. L'enseignement de la grammaire en classe de langue

En ce qui concerne la question de la grammaire en situation de français langue seconde, Cuq et Quéffelec (2005 : 75) affirment qu'elle se pose de manière particulière puisque subsiste deux difficultés :

Comme dans les autres situations d'apprentissage d'une langue première en milieu guidé, il s'agit prioritairement de donner aux apprenants la capacité de se construire une compétence grammaticale, c'est-à-dire un appareillage efficace pour développer la compréhension et l'expression. Mais il s'agit aussi de développer des savoirs sur la langue elle-même, puisqu'il est admis, à tort ou à raison que ce type de savoirs fait partie des connaissances générales qu'un individu éduqué doit posséder, au moins de façon minimale, au terme de sa scolarité. Ceci se traduit par une évaluation des **connaissances grammaticales** proprement dites.

En outre, comme la grammaire n'existe pas dans l'abstraction, Gevaert signale qu'il faudra alors l'aborder « comme une grammaire en situation, présente au sein d'interactions, et les élèves seront confrontés le plus possible à des faits de grammaire dans des situations langagières pertinentes pour des jeunes de cet âge et accessibles à leur niveau de maîtrise » (2011 : 124). Ce sont dans des situations concrètes qu'ils seront amenés à identifier les

fonctions grammaticales dans leur contexte, comme c'est le cas dans « des (mini-) conversations, des documents écrits et oraux ou plausibles (fabriqués d'après un document authentique que l'on imite le mieux possible), des échanges de messages sur des forums <internet, des BD, textes littéraires (prose, poésie, chansons), textes publicitaires, documents touristiques, recettes de cuisine, modes d'emploi, -petites annonces, pages de calendrier, lettres privées et administratives, etc. » (*ibid.*). Selon Gevaert (2011 : 126-127), même si une approche déductive peut être appropriée, le mieux serait de recourir à l'induction appelée aussi « la pédagogie de la découverte ». En effet, cette méthode « cadre mieux dans une approche cognitiviste de la grammaire » et permet à la fois « de stimuler la réflexion grammaticale, de développer l'autonomie de l'élève, de travailler sur les savoir-faire, de dépasser la simple mémorisation et les applications mécaniques, d'arriver à la conceptualisation, de mieux sous-tendre les transferts – travailler sur la mémoire à long terme et les connaissances procédurales - car un élève qui a découvert la règle, la retiendra mieux. » (Gevaert, 2011 : 126-127).

Enseigner la grammaire c'est donner du sens aux formes ; à cet effet, Gevaert affirme que plusieurs nécessités s'imposent (2011 : 129) : nécessité d'une grammaire contextualisée, d'une exposition à la langue, d'une observation, d'un repérage des formes, des structures dans des contextes communicatifs riches de sens et fonctionnels ; nécessité de recours régulier à l'induction (=mise en évidence du fait grammatical) ; nécessité d'une phase de conceptualisation (=formulation de la règle) ; visualisation sous la forme d'un tableau, d'un cadre ou d'un schéma ; et nécessité d'acquérir le « réflexe fonctionnel ». Bref, pour donner du sens aux formes il y a nécessité de diversifier les démarches de travail comme l'affirme Pendaux : « Donner du sens aux formes oblige à enrichir les démarches de travail. On ne peut se contenter de partir des sens (les situations de communication, les textes de documents...) pour aller vers les formes et travailler celles-ci dans des exercices appropriés : il faut également faire le chemin inverse, autrement dit replacer les formes dans des contextes, et faire comprendre que cet apprentissage est au service de la communication. On peut ainsi se demander à **quoi sert** la forme sur laquelle on désire faire travailler les apprenants (...) : c'est le principe de démarche fonctionnelle. » (citée par Gevaert 2011 : 129-130).

C'est dans cette perspective, que nous donnerons une place à la grammaire dans nos fiches de la lecture. En mettant en avant une grammaire contextualisée, en demandant aux apprenants de repérer des formes, des structures et en recourant à la conceptualisation, nous mettrons entre leurs mains des outils nécessaires pour acquérir « une langue fonctionnelle ». À titre

d'exemple, dans notre fiche de lecture du texte de presse, nous avons posé les questions suivantes :

1- Quel type de discours est présent dans le texte ? **Précisez** ses caractéristiques.

2- Repérez :

– Les noms propres de personne et les groupes nominaux qui les précèdent. **Quelles** informations donnent ces derniers ?

3- Notez des indications spatio-temporelles.

4- Identifiez une forme verbale récurrente et écrivez-la.

5- Quels autres procédés aident à décrire la situation d'Haïti après le tremblement de terre ?

6-Quelles sont les spécificités de l'écriture journalistique dans le contexte d'un tremblement de terre?

7- Par quels procédés cette catastrophe naturelle est-elle décrite dans cet article de presse?

Par ailleurs, si une forme « n'est acquise que par restructuration progressive de l'apprentissage » (*ibid.*) il faudrait « y revenir de manière cyclique ». D'où, une fois encore, l'intérêt de pratiques grammaticales orientées par le sens.

5. Le genre de la presse écrite en classe de langue

5.1. La presse écrite et les institutions scolaires

En 1971, dans un colloque organisé à Rennes en liaison avec le journal Ouest-France, l'A.P.I.J. (l'Association Presse Information Jeunesse) vota la résolution suivante :

La presse peut être un instrument très précieux d'acquisition des connaissances en différentes disciplines qu'elle actualise et décloisonne, de formation de l'esprit critique par l'étude des formes de langage qui lui est propre (texte et image), de compréhension des mécanismes sociologiques fondamentaux saisis à l'instant même où ils naissent. Ces différentes démarches peuvent aboutir à des exercices d'un type nouveau et très varié dans lesquels la pratique s'associe à la réflexion. (cité par Haye, 2005 : 64)

L'A.P.I.J. n'avait pas tort en mettant en avant tout l'intérêt d'exploiter la presse écrite en classe puisqu'elle est, « désormais ressentie comme lieu multidimensionnel de transmission

de textes, de citations, objet de lectures multiples (surfaces narratives et discursives), fruit d'un système et lieu d'expression d'enjeux de communication » (Agnès, 1994 : 119). Les médias en général doivent avoir une place en classe car, comme le précise Moirand : « Tout le monde est exposé aux médias et leurs discours sont très présents. D'où la place que me semble devoir leur réserver l'enseignement des langues, aussi bien maternelle qu'étrangère, compte tenu de leur importance politique, éducative, culturelle, et du rôle qu'ils jouent dans la formation des citoyens. » (2010 : 20).

La presse écrite a toute sa place en classe de langue pour plusieurs raisons.

5.2. L'écriture journalistique et sa dimension communicationnelle

« Le journalisme n'est pas de la littérature » : ce verdict émis dans un guide de rédaction daté de 1984 est sans appel, puisque l'unique souci de l'écriture journalistique, contrairement à la littérature, c'est la communication, et plus précisément la recherche de « l'adéquation de l'écriture à sa fonction de communication » (Burgeilles & Hervouet cités par Boyer, 1988 : 71). Le discours de presse doit être efficace, entièrement tourné vers le lecteur et donc essentiellement attentif à la « locution » et la dimension « perlocutoire » de l'acte scriptural (Austin cité par Boyer, 1988 : 71). Le journaliste doit être « l'autre » pour que son message soit à l'image de ce que « l'autre » ressent, il devra « sans démagogie mais sans relâchement, multiplier les gestes de bonne volonté à l'égard du lecteur » (Hervouet cité par Boyer, 1988 : 71). Contrairement à l'écrivain, ou beaucoup plus que l'écrivain, le journaliste est appelé avant tout à écrire « en pensant au public auquel il s'adresse », il en va de la rentabilité du journal et donc de tout une machinerie médiatique complexe basée sur une structure économique. L'écriture journalistique doit être avant tout « lisible » plutôt que « scriptible », et ce, pour satisfaire une approche communicationnelle. Cette manière de procéder fait l'originalité de l'écriture de presse c'est, comme le soulignent Antoine et ali, « une façon d'écrire qui repose sur les autres, s'en inspire, n'hésite parfois pas à les pervertir mais est devenue un style en elle-même » (cités par Lits, 2008 : 33). Le meilleur moyen d'informer le lecteur est dans l'emploi de phrases courtes ; le bon journaliste doit être clair simple et précis, son langage est naturel dans une langue de tout le monde car le langage journalistique c'est « celui de tout le monde » (Florio cité par Boyer, 1988 : 72). L'autre caractéristique propre à

l'écriture journalistique est son modèle « scripto-visuel » qui fait des pages des journaux de « vrais spectacles » ; pour Charaudeau, cela va de soi : « Le rituel médiatique est bien plus tourné vers la mise en spectacle que vers l'évènement lui-même ». C'est donc l'organisation de ce spectacle que l'analyse doit privilégier. » (cité par Boyer, 1988 : 72)

5.3. La place de la presse écrite en classe de langue

L'article de presse présente des avantages multiples que l'enseignant peut exploiter en classe, d'une part, par la taille courte d'une majorité des articles et, d'autre part, par la didacticité présente dans le journal. Les travaux de Moirand, Brasquet et Oubeyre, (1994 : 32) ont dévoilé que la presse écrite, par son souci de didacticité, use d'encadrés, de formes et de procédés de clarification, de rubriques « repères », « clés », « lexique », de bibliographies ainsi que de croquis à visée démonstrative. L'article de presse met également l'apprenant en contact avec des discours qui constituent des mises en pratique de la langue : « Sans faire de la linguistique en classe de langue, l'étude d'un article de presse permet d'analyser comment l'énonciateur s'adresse au destinataire, dans une situation particulière, conditionnée par le lieu et le moment et avec un objectif précis visant à raconter, expliquer et /ou argumenter. L'analyse de l'article de presse met en évidence un cheminement de pensée qui transparaît dans l'organisation textuelle. » (Julien-Kamal 2009 : 14)

Par ailleurs, « par les situations présentées, les expressions utilisées, les citations, les allusions à des références communes pour les lecteurs/locuteurs natifs, l'article de presse met l'apprenant en contact avec une autre civilisation et élargit sa culture générale » (*ibid.*). Perrichon (2009 : 40), à son tour, mentionne que la presse, de manière générale, est un « support-outil » pour la classe de langue qui comporte trois grandes spécificités : c'est un outil qui offre une variété de supports, cela permet ainsi de gérer l'hétérogénéité des compétences et des niveaux et de mobiliser des savoirs langagiers et des savoirs culturels variés ; c'est un support « authentique » car il est socialement orienté qui permet de produire un support orienté socialement. C'est un outil « fédérateur » puisqu'il est culturellement partagé et permet de co-agir.

La presse écrite est également concernée par la perspective actionnelle.

5.4. La presse écrite et la perspective actionnelle

À partir de la réalisation de deux journaux par les apprenants dans le cadre de la pédagogie de projet axée sur l'étude de la presse écrite et qui ont été publiés, Perrichon montre que l'utilisation de la presse permet de développer chez les apprenants des savoirs-actionnels indispensables pour agir et co-agir en société. Elle précise également que ce type de projet « presse » est « un excellent moyen de faire le lien entre agir d'usage et agir d'apprentissage et de préparer les apprenants à la co-action sociale » (2009 : 40). Perrichon entend par co-action sociale : « L'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études ou de la vie quotidienne. » (2009 : 40).

Les différentes propriétés du journal permettent à l'enseignant de varier son exploitation en classe de langue, et ce, quel que soit le statut du français.

5.5. La presse écrite à travers les activités de classe

Les différentes activités conçues par les enseignants du primaire à l'université autour de l'article de presse témoignent d'une véritable « vulgate pédagogique ». Il peut s'agir de la lecture des propriétés scripturales de la presse écrite comme celle de la Une, de l'éditorial ou encore d'identifier les composantes d'un article. Faire découvrir à des élèves de quatrième la presse en élaborant une dépêche, par exemple, met bien en lumière l'intérêt pédagogique de ce support. Pour Canaveilles (2001 : 71), cette expérience leur a appris à distinguer ses codes et aussi les différents titres existants : le titre informatif qui utilise la technique des « 5 W » et le titre incitatif qui conduit le professeur à rappeler certaines notions (surtitre, sous-titre, chapeau, intertitre, photo et légende). Au lycée, les élèves de Compiègne ont expérimenté l'écriture journalistique en créant un journal junior international réalisé à distance par télécopie. Ce journal, prénommé Fax, est, selon Cuelhes (2001 : 95), un projet pédagogique ouvert aux élèves de tous les pays. Il consiste à réaliser un article sur un thème choisi par un établissement de la ville qui est par la suite proposé à des pays avec qui elle est en jumelage. Le texte journalistique s'inscrit également à l'université, et ce, comme le souligne Laborde-Milaa (2001 : 77), « dans une option à caractère à la fois littéraire et professionnel » du fait qu'elle est au sein des Lettres modernes et qu'elle est orientée vers le journalisme et la

communication d'entreprise. Cette option locale mise en place à l'université d'Amiens, permet aux étudiants en deug qui la suivent de s'initier aux discours médiatiques lors des cours de techniques d'expression et des conférences ponctuelles de professionnels. Elle leur permet une véritable spécialisation à partir de la licence.

Plusieurs articles publiés montrent que la presse écrite est travaillée différemment en classe de langues. Julien-Kamal (2010 : 13-20) présente l'intérêt et les enjeux de l'utilisation de la presse écrite en classe de langue. Elle propose dans un premier temps l'analyse pré-pédagogique d'un article et de l'iconographie qui lui est associée, puis dans un deuxième temps, une exploitation didactique en cours de français langue étrangère. Elle montre notamment comment l'étude de la mise en page (éléments textuels et paratextuels) permet des approches pédagogiques variées qui facilitent l'accès au sens grâce, entre autres, à la formulation d'hypothèses. Silva (2010 : 27-32) présente six matrices pour diversifier par le jeu les approches de la presse en classe de langue et offrir un rôle actif aux apprenants. Ces modèles de base, illustrés en espagnol pour un public de collégiens, sont adaptables à diverses langues ainsi qu'à différents niveaux et types de publics. Heimbürger (2010 : 33-38) propose une séquence sur le courrier des lecteurs dans un contexte multilingue et plurilingue d'une classe d'accueil pour des élèves nouvellement arrivés en France. Les élèves de différentes cultures peuvent se référer à leur connaissance des médias pour aborder le domaine de la presse pendant les cours de français langue seconde. Cet exemple de travail curriculaire montre la possibilité de combiner des objectifs de type FLE et de type FLS dans un espace scolaire sociolinguistiquement et didactiquement complexe. Abi-Ghanem Chadarévian (2010 : 53-60) adopte un point de vue sociolinguistique pour étudier la terminologie dans les textes de presse français et arabe avec un public anglophone. Sa contribution fait la synthèse d'une expérience menée en cours de langue dans un milieu anglophone chez des apprenants désireux de comprendre un vocabulaire spécialisé. Guidère (2010 : 64-70), quant à lui, traite de la presse en ligne et de l'apport des technologies de l'information et de la communication et nous livre quelques pistes de réflexion au sujet des modes d'intégration de la presse et de la publicité en cours de langue étrangère. L'auteur montre qu'il suffit de visiter le site web de n'importe quel organe de presse pour se rendre compte à quel point la publicité côtoie l'information et pour comprendre que ce phénomène peut donner lieu à des activités très formatrices pour les apprenants.

Par ailleurs, contrairement à l'idée reçue, les discours des médias ne sont pas éphémères puisqu'ils « sont devenus aujourd'hui un lieu de construction des *mémoires collectives* des

sociétés actuelles » (Moirand, 2007 : 2). La pérennité de l'article de presse est alors un atout majeur en faveur de son exploitation en classe de langue.

5.6. Construire une mémoire collective

5.6.1. Une pérennité par les mots

C'est avant tout par les mots que s'établit la pérennité de la presse écrite : « Ce sont les mots eux-mêmes, les formulations et les dire transportés au gré des discours des différentes communautés concernées, tels que les médias les transmettent, les mentionnent ou les rapportent, qui sont porteurs de mémoire (et non pas les acteurs qui les énoncent » (Moirand, 2007 : 9). Les articles et documents médiatiques sont traversés par des « dire divers, oscillant entre faits établis, faits incertains et opinions, mots et formulations étant alors « ballottés » d'un locuteur à un autre, au gré de leur circulation dans les médias » (Moirand, 2007 : 8) d'où la nécessité de connaître les deux grandes classes de genres discursifs que sont :

- la classe des genres qui vont du côté d'une énonciation plutôt *subjectivée* (éditoriaux, chronique, billets, dessins de presse, commentaires...);
- la classe des genres qui vont du côté d'une énonciation plutôt *objectivée* (croquis, tableaux, articles d'information, glossaires, encadrés à vocation didactique, infographie...).

Si ces mots établissent la pérennité de la presse écrite, ils assurent également notre mémoire discursive.

5.6.2. La mémoire discursive

Berrendonner définit la mémoire discursive comme étant « à la fois ce qui permet et ce que vise une interaction verbale. La mémoire discursive n'est pas tant alimentée en permanence par des événements de la situation extralinguistique que par les énoncés portant sur ces événements et constituant eux-mêmes des événements » (cité par Adam, 2008a : 34). Ces événements supposent de disposer de mots et de structures pour les représenter. Ces structures reviennent au fur et à mesure que se manifeste l'évènement traité.

5.6.3. Les « marronniers »

Les médias nous informent sur l'actualité dans son continuum et organisent aussi le retour d'évènements récurrents que les journalistes appellent des « marronniers » : « L'actualité est rythmée par des évènements totalement prévisibles (y compris ceux non datés comme les incendies de forêt en juillet ou les inondations en hivers. » (Lits, 2008 : 129). Les marronniers sont donc des « familles événementielles » qui ont pour caractéristiques « de revenir régulièrement dans la presse écrite parce qu'inévitablement ils se reproduisent » (Cicurel 1994 :96). Par ailleurs, Cicurel affirme que ces familles événementielles s'organisent selon un « scénario qui comporte des régularités d'un événement donné » (*ibid.*). Ce scénario est vu « comme une séquence stéréotypés d'actions et d'enchainements d'actions » (*ibid.*). Elle précise aussi que « cette structure est gardée en mémoire par le lecteur et est réactualisée lorsqu'il rencontre des données événementielles qui correspondent eu scénario connu ». Ces scénarios ou scripts sont « en nombre limité et le journaliste les réutilise selon la catégorie d'évènements qu'il relate », comme le montrent les travaux de Van Dijk (1983 (cité par Cicurel, 1994 : 96) menés sur l'analyse de la structure des nouvelles politiques à partir du dépouillement dans la presse internationale du récit de l'assassinat du président libanais Béchir Gemayel. Cette recherche dévoile que la structure des nouvelles met en œuvre l'agencement de superstructures qui sont des cases formelles dans lesquelles les différents aspects d'un événement vont s'actualiser, élaborant ainsi un discours prototypique des nouvelles. Il distingue les superstructures suivantes : le sommaire/ introduction (titres et chapeau), les épisodes, les événements (antécédents et actuels), les explications, le contexte, l'arrière-plan et les conséquences (attentes et évaluation).

Si un même évènement est relaté dans deux supports écrits appartenant chacun à un genre distinct, revient-il à affirmer que nous parlons de la même chose?

5.7. Évoquer un sujet de deux manières différentes est-ce dire la même chose ?

Dire la chose autrement, est-ce vraiment dire la même chose ? Dans un article intitulé *Le Statut du style*, Goodman (cité par Le Tellier, 2006 : 59) explique que la distinction entre le style et le contenu ne suppose pas qu'exactement la même chose puisse être dite de différentes

façons. Elle suppose seulement que ce qui est dit « peut varier de façon non concomitante avec les façons de dire ». Le style devient ainsi une caractéristique complexe qui définit partiellement un individu ou un groupe. Foucault écrit fort nettement dans *L'Archéologie du savoir* : « Ce ne sont pas la même syntaxe ni le même vocabulaire qui sont mis en œuvre dans un texte écrit et dans une conversation, sur un journal et dans un livre, dans une lettre et sur une affiche ; bien plus, il y a des suites de mots qui forment des phrases bien individualisées et parfaitement acceptables, si elles figurent dans les gros titres d'un journal, et qui pourtant, au fil d'une conversation, ne pourraient jamais valoir comme une phrase ayant un sens. » (cité par Adam, 2008b : 13)

Conclusion de la première partie

Le texte littéraire et la presse écrite adoptent, chacun à sa manière, des intentions communicatives qui font que leur production implique « des choix relatifs à la sélection et à la combinaison des mécanismes structurants, des opérations cognitives et de leurs modalités linguistiques de réalisation » (Schneuwly, 2015b : 27). Leurs exigences discursives nous incitent à faire valoir leurs paramètres et leurs marqueurs respectifs en classe de langue. Cette démarche pédagogique est d'autant plus importante car ces deux genres sont des outils de communication dont la réception est tributaire des attentes qu'ils vont « formater » chez des destinataires, dans notre cas, des apprenants. Il est donc nécessaire voire même indispensable de leur présenter tout au long de leur apprentissage différents genres de texte pour qu'ils se familiarisent et reconnaissent leurs régularités même si elles sont instables. Ces objectifs leur permettront également d'être en mesure de produire, un tant soit peu, ces différents genres, mais aussi de les adapter en fonction d'une situation communicative précise. Pour ce faire, l'importance de la transposition des savoirs savants à des savoirs à enseigner est indéniable et la mise en place d'une série d'activités adéquates à chaque genre les aidera dans cette tâche. Il s'agit de former des apprenants non seulement à un savoir-agir mais aussi à un savoir-faire.

Partie 2 : Les hypothèses à l'épreuve de l'étude de terrain

Introduction de la deuxième partie

La deuxième partie de ce travail sera consacrée à notre implication sur le terrain qui permettra d'apporter des réponses à nos hypothèses. Dans cette perspective, notre recherche sera interventionniste et se fera ainsi selon deux approches. Dans un premier temps, nous présenterons la réalité des contextes. Il s'agira de développer la place du français dans le curriculum libanais, et ce, en parlant d'abord de l'implantation de cette langue au Liban. Nous évoquerons ensuite le système scolaire libanais en présentant, entre autres, les établissements scolaires, la place des langues dans les institutions scolaires, le statut du français et la situation de la francophonie au Liban. Afin de cibler au plus près l'objet de notre recherche, nous avons en premier lieu fait une présentation succincte des différents manuels scolaires utilisés dans le cycle secondaire ; celle de la classe de seconde était toutefois plus développée car nos questionnaires ont été élaborés en fonction de ce niveau. La seconde approche de notre investigation concernera le déroulement de la recherche qualitative. Dans ce cadre-là, seront exposés tous les éléments nécessaires au bon déroulement et à la compréhension de notre recherche sur le terrain. Nous mettrons ainsi en avant ce qui a motivé le choix des textes et de la classe, nous présenterons ensuite notre corpus. Mettre en évidence l'élaboration des questionnaires permettra à la fois de comprendre la démarche que nous avons suivie et de présenter les activités avec leur étayage selon les étapes. Il nous a semblé également nécessaire de montrer que nous avons accompli cette recherche de terrain dans des difficultés liées aux établissements, aux démarches administratives et à la situation interne du pays. Le deuxième chapitre de cette partie concernera uniquement l'interprétation des résultats obtenus des trois auto-évaluations et de la production écrite. L'analyse de ces résultats est basée sur les capacités langagières inhérentes aux genres littéraire et journalistique ainsi qu'à leurs paramètres et marqueurs respectifs, et ce, dans la situation des savoirs à enseigner. Cette analyse est aussi l'occasion de rappeler que nos lectures peuvent être aussi marquées par notre illusion référentielle liée à notre perception émotive et subjective du texte, en particulier du littéraire.

Chapitre 3: L'étude de terrain

1. La réalité des contextes

1.1 Langue et système scolaire au Liban

1.1.1 L'implantation du français au Liban

La présence de la langue française au Liban remonte à la période de la prise du pouvoir au Levant par les Ottomans au début du XVI^e siècle, soit bien avant le mandat français (1920-1943). Ainsi, contrairement à la plupart des pays francophones, l'implantation de cette langue dans ce pays n'est pas due à l'occupation française. Le « régime des capitulations » signé avec le sultan Soliman le Magnifique, permit à la France d'obtenir des privilèges consulaires dans les territoires arabes administrés par l'Empire Ottoman. Par ce traité, les ressortissants français présents dans ce territoire purent bénéficier de la protection diplomatique de la France qui prit également en charge, par la suite, la protection des ressortissants latins, des marchands génois, des vénitiens et des missionnaires européens qui se sont rendus dans cette région afin d'y créer des écoles et des dispensaires. Jusqu'à la guerre de 1914, les missions françaises dont les frères Mineurs Capucins, les Carmes Déchaussés, les Jésuites, les frères Maristes et les Lazaristes vinrent nombreux dans l'Empire Ottoman. Par les écoles qu'ils fondèrent dans les grandes villes côtières comme Beyrouth, Tripoli, Saïda, Tyr et le Mont Liban et par leurs œuvres à caractère humanitaire telles que la création d'asiles, de centres de rééducation et de services sociaux, le français s'installa dans la région en maître. La présence anglaise au Liban remonte, quant à elle, à la deuxième moitié du 19^e quand l'Angleterre put obtenir de l'Empire ottoman, alors en déclin, les mêmes privilèges que la France. Les missionnaires catholiques, envoyés par l'Angleterre, fondèrent à leur tour des centres médicaux et culturels pour tout le monde indépendamment de leur appartenance religieuse ; ils fondèrent aussi la première école pour filles et la première université au Liban en 1863 le « Syrian Protestant Collège » qui deviendra plus tard l'Université Américaine. Face à cette

expansion, qui fut toutefois freinée par l'hostilité des Maronites pour des raisons religieuses et par celle des Ottomans pour des raisons politiques, les missionnaires français intensifièrent leurs activités notamment à Beyrouth. Les Jésuites fondèrent ainsi des institutions scolaires de haut niveau telles que l'imprimerie catholique en 1847, la faculté de médecine en 1883, la bibliothèque orientale en 1889, la faculté orientale (qui allait devenir l'Institut des Langues Orientales) en 1902, etc.

1.1.2. Les langues et la constitution

En 1920, juste après la chute de l'empire ottoman, dans le cadre du traité de Sèvres, la Société des Nations donne mandat à la France pour administrer le Liban. Parmi les articles de la charte du mandat, plusieurs accordent aux missionnaires et aux communautés confessionnelles le droit de fonder leurs propres écoles. La constitution de 1924, mise en place par la puissance mandataire, a rendu obligatoire l'enseignement du français et de l'arabe dans toutes les écoles et a attribué au français conjointement à l'arabe un statut officiel : « L'arabe est la langue officielle dans toutes les administrations de l'État, le français est également langue officielle. Une loi déterminera le cas où il en sera fait usage » (cité par Hafez, 2006 : 15). Le décret n° 7962 promulgué en 1931 stipule également que « l'enseignement des deux langues : l'arabe et le français est obligatoire dans toutes les écoles » (*ibid.*). L'indépendance du Liban en 1943 a toutefois modifié le paysage linguistique du pays en considérant l'arabe littéraire comme l'unique langue officielle. Le français continua à être enseigné après l'indépendance dans toutes les écoles, mais son statut fut l'objet de critiques et suscita, comme l'indique Hafez (2006 : 16), des « conflits idéologiques et intercommunautaires » :

...des voix chrétiennes autorisées s'élevèrent pour réclamer que le français fût déclaré langue officielle conjointement avec l'arabe. A leur yeux, la survie des chrétiens, comme citoyens à part entière dans cette région du monde, était indissociable de leurs liens culturels avec l'Occident (...) Les musulmans n'étaient certes pas opposés à l'enseignement et à la pratique des langues occidentales, mais ils ne concevaient pas que le Liban pût jouir d'un statut linguistique différent de celui des autres pays arabes. La différence entre les deux groupes de communautés était en fait une différence d'attitude linguistique. Chez les chrétiens, le français était vécu et senti comme une langue de formation et de culture ; pour les musulmans, il demeurait une langue étrangère, même lorsque sortant des mêmes collèges que leurs compatriotes chrétiens, ils avaient une maîtrise égale de la langue. (Abou cité par Hafez, 2006 : 16)

L'article 11 de la constitution du 9 novembre 1943 déclara que l'arabe et le français sont deux langues officielles de l'État : « L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi déterminera les cas où il en sera fait usage » (cité par Hafez 2006 : 87). Mais cette constitution fut modifiée le 7 décembre 1943, le 21 janvier 1947, le 24 avril 1976 et finalement le 21 septembre 1990 après les accords de Taëf qui modifièrent l'article 11 : « L'arabe est la langue nationale officielle. Une loi déterminera les cas où il sera fait usage de la langue française. » (cité par Hafez 2006 : 87).

1.1.3. Les établissements scolaires au Liban

Dans ce qui suit, nous résumons les profils des écoles publiques et privées faits par Hafez (2006 : 93-94) :

– Le secteur public s'est répandu à partir des années cinquante sur l'ensemble du territoire libanais notamment dans les zones économiquement pauvres. Il est géré par le ministère de l'éducation et son fonctionnement est contrôlé par un corps d'inspecteurs relevant de l'administration centrale.

– Le secteur privé subventionné (gratuit ou presque pour les familles, mais limité aux classes préscolaires et primaires) a été instauré à partir de 1956 pour combler le manque d'écoles officielles dans les quartiers défavorisés ou régions rurales sous développées. Il est subventionné par l'Etat et il subit donc son contrôle direct.

–Le secteur privé (payant) comprend le privé national laïc et le privé religieux ; ce secteur ne subit de la part de l'État qu'un contrôle administratif superficiel et pratiquement aucun contrôle pédagogique. Ce secteur comprend également le privé étranger : anglais, allemand et surtout français. En effet, seule la France a un réseau scolaire très développé où sont scolarisés quelques 10.000 élèves. Ces établissements étrangers préparent leurs élèves aux examens officiels de leurs pays respectifs parallèlement aux examens libanais. Ils fonctionnent avec l'aide et sous le contrôle des missions culturelles étrangères.

Les écoles au Liban sont ainsi classées en six catégories : l'école publique (gratuite), l'école privée chrétienne (gratuite ou payante), l'école privée musulmane (gratuite ou payante),

l'école privée étrangère (payante). La situation scolaire au Liban est résumé dans l'un des rapports du ministère de l'éducation : « L'école au Liban, qu'elle soit publique ou privée, jouit surtout au niveau de l'enseignement supérieur et celui de l'enseignement privé d'une certaine autonomie plus ou moins propice, par le climat de liberté qu'elle crée à la constitution et à l'épanouissement de la personnalité du Libanais. Libéralisme économique d'un côté, libéralisme pédagogique de l'autre, malgré une intervention à peine osée de l'Etat au niveau des programmes et des examens de fin d'études pour juguler l'anarchie. » (cité par Hafez 2006 : 94).

Nous signalons également que l'État libanais n'intervient pas pédagogiquement dans les écoles privées ; elles sont donc amenées à recruter un coordinateur (trice) qualifié(e) pour chaque matière qui doit se charger de gérer le programme, de conseiller et de suivre les enseignants. Le coordinateur (trice) est également tenu(e) de participer aux formations mises en place par l'ambassade ou un autre organisme et d'être ainsi informé(e) des nouvelles méthodes d'enseignement.

Même si la langue étrangère est obligatoire au Liban, son statut varie bien souvent d'une école à l'autre comme c'est le cas du français.

1.1.4. La place des langues dans les institutions scolaires

Par le décret du 21 août 1924 du mandat français qui annonça que l'enseignement de l'arabe et du français sont obligatoires dans toutes les écoles nationales, le bilinguisme fut institué au Liban mais, comme le souligne Hafez (2006 : 91), après l'indépendance et jusqu'en 1996, la situation de ce bilinguisme était floue du fait de la liberté de l'enseignement. Ainsi l'article 10 de la constitution stipule : « L'enseignement est libre tant qu'il n'est pas contraire à l'ordre public et aux bonnes mœurs et qu'il ne touche pas à la dignité des confessions. Il ne sera porté aucune atteinte au droit des communautés d'avoir leurs écoles, sous réserve des prescriptions générales sur l'instruction publique édictées par l'État » (cité par Hafez 2006 : 16). Il faut savoir que le système éducatif libanais est le miroir d'une société divisée en dix-huit communautés religieuses: 11 chrétiennes (5 majoritaires : maronites, grecque-orthodoxe, grecque-catholique, arménienne orthodoxe, et arménienne catholique et 6 minoritaires : protestantes, latine, syrienne jacobite, chaldéenne nestorienne et chaldéenne catholique), 5

musulmanes (3 majoritaires : sunnite, chiite, druze, et 2 minoritaires : l'alaouite, et la baha'i) et une communauté juive très minoritaire. Le 17 août 1994, le conseil des ministres prit la résolution de restructurer le système éducatif et vota en 1996 une loi concernant l'enseignement des langues dans le cursus scolaire qui accorde à la langue étrangère le même nombre d'heures d'enseignement que la langue arabe soit :

- 7 heures par semaine dans le cycle primaire ;
- 5 heures par semaine dans le cycle moyen ;
- 2 à 7 heures par semaine dans le cycle secondaire.

Deux types de bilinguisme sont présents au Liban: le bilinguisme arabe-français ou bien arabe- anglais. Ainsi, outre l'arabe, seule langue officielle du pays, le citoyen libanais apprend le français ou l'anglais comme deuxième langue ; dans l'introduction générale du nouveau curriculum nous pouvons lire : « Le citoyen libanais devra respecter la langue arabe, langue nationale et officielle et saura la maîtriser. Mais il devra également maîtriser au moins une langue étrangère pour parfaire son ouverture au monde moderne. » (cité par Hafez 2006 : 92). L'enseignement des matières scientifiques et des mathématiques se fait dans la deuxième langue qui acquiert alors le statut de langue d'enseignement. Dans toutes les écoles privées, l'élève libanais est en contact avec la deuxième langue dès la maternelle sauf pour le secteur public où elle n'est introduite qu'à partir du primaire, raison pour laquelle les enfants scolarisés dans ce secteur ont trois ans de retard en langue étrangère par rapport à ceux du privé. Par ailleurs, l'arabe n'est pas enseigné en maternelle dans les écoles françaises et les grandes écoles privées. Dans les écoles primaires, dont la durée de scolarité est de six ans, l'enseignement de l'arabe classique et de la première langue étrangère (la français ou l'anglais) sont obligatoires dès la première année dans le cadre d'un horaire de six à sept heures par semaine ; dans le cycle complémentaire, dont la durée de scolarité est de 3 ans, l'enseignement de l'arabe classique et de la première langue étrangère (l'anglais ou le français) sont toujours obligatoires, les élèves apprennent une deuxième langue étrangère à raison de 5 heures hebdomadaires (anglais, français) ; dans les études secondaires (non obligatoires), aux côtés de l'arabe, l'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire à raison de 3 heures par semaine. Il faut savoir également que le paysage linguistique et identitaire au Liban est complexe : « Le système éducatif libanais est caractérisé par son bilinguisme généralisé : filières arabophone-francophone fréquentées par 63% des élèves ou arabophone-anglophone pour 37% des élèves avec un enseignement des sciences et

mathématiques en L2. Au Liban, les enfants arrivent à l'école avec des ressources plurilingues diverses puisées dans le français, l'arabe classique, l'arabe libanais, l'anglais et parfois l'arménien. Ces langues sont pratiquées assez couramment dans la société libanaise mais à des degrés variables et pour des besoins eux aussi variés où les dimensions identitaires peuvent être très présentes » (Grappe, Chaillot, Colletin, 2012 : 30).

1.1.5. La fréquentation des écoles privées et publiques

Ces sont les revenus des parents qui déterminent la fréquentation des écoles privées ou publiques. Ainsi, selon les chiffres apportés par Hafez (2006 : 96), 59% de la clientèle de l'enseignement officiel et privé gratuit proviennent d'un milieu défavorisé et 24% d'un milieu moyen tandis que 75,5% de l'effectif scolarisé dans des écoles privées payantes appartiennent aux catégories aisées et moyennes. Par ailleurs, comme le précise Hafez (*ibid.*), les écoles chrétiennes reçoivent des musulmans dans la limite des places disponibles, soit 30% de leurs effectifs tandis que très peu d'élèves chrétiens s'inscrivent dans les écoles musulmanes même si celles-ci recrutent des enseignants chrétiens. Voici une évolution en 34 ans de la répartition en % des élèves sur les secteurs privé et public de l'enseignement (Hafez 2006 : 96) :

	1973-83	1982-83	1999-00	2002-03	2006-07	variation
Secteur public	39.6	36.8	38.97	37.91	35.57	-4%
Secteur privé gratuit	25.5	19.4	12.74	12.44	13.45	-12%
Secteur privé payant	34.9	43.8	48.54	48.20	50.88	+16%
Nombre total des élèves	801508	682693	891520	918611	917877	

Toutefois, beaucoup d'enfants qui ont fréquenté le privé payant jusqu'à la fin du cycle complémentaire entament leur secondaire dans les établissements officiels. Cette orientation

s'explique par le fait que le niveau scolaire du secondaire public est pratiquement le même que celui des écoles privées payantes : le secondaire n'étant pas obligatoire au Liban, nombre d'élèves en échec scolaire abandonnent leur études et ceux qui sont à la limite de la réussite préfèrent s'orienter vers le professionnel. Plusieurs lycées, notamment à Beyrouth, ont un très bon niveau en langue comme c'est le cas du lycée des filles ElGhobeiri. À partir donc du secondaire, des parents peuvent enfin scolariser leur enfant sans frais tout en leur assurant un enseignement de qualité. Autre fait répandu au Liban : beaucoup de parents du milieu moyen inscrivent leurs enfants dans les écoles de la mission laïque française jusqu'à la fin du cycle primaire afin qu'ils puissent acquérir de bonnes bases en français tant à l'oral qu'à l'écrit. Le coût excessif des frais d'inscription de ces écoles explique que ces parents, aux moyens financiers limités, orientent leurs enfants au-delà du primaire dans d'autres types d'écoles, d'autant plus que ces frais augmentent en fonction du cycle atteint : le complémentaire est beaucoup plus cher que le cycle primaire, mais beaucoup moins cher que le secondaire. Pourtant, le niveau de maîtrise du français ne dépend pas forcément de l'école, il dépend plutôt du degré de francophonie de l'environnement scolaire de l'enfant comme l'affirme Hoyek : « Ceux qui connaissent la variété des établissements scolaires du Liban savent que le niveau de maîtrise du français des élèves d'un établissement ne dépend pas directement de la valeur de ses manuels scolaires qui peuvent changer sans que varie substantiellement ce niveau. Et notre observation de ce milieu nous pousse à croire que le niveau de maîtrise du français des élèves dépend directement du degré de francophonie et de l'environnement scolaire. » (2010 : 185)

Il ajoute :

En effet, nous connaissons de petites écoles primaires où les petits apprenants vous surprennent par la facilité avec laquelle ils vous répondent en français parce qu'ils ont profité du bain de langue que les responsables ont su créer et maintenir en collaboration avec tous les enseignants. Il s'agit d'établissements où l'on communique constamment en français et où l'on enseigne, dès le CE1, les math et les sciences en français. Nous connaissons par contre de grands établissements scolaires qui ne peuvent pas se prévaloir du même niveau de français malgré les grands moyens dont ils disposent, faute de n'avoir pas su instaurer cet environnement francophone. » L'apprentissage d'une langue ne peut se faire qu'en la pratiquant les « élèves ne pourront s'approprier le français s'ils ne s'en servent que pour commenter des textes français ou pour résoudre des problèmes disciplinaires. (*ibid.*)

1.1.6. L'enseignement en français

Deux types d'écoles se côtoient au Liban : une où toutes les matières scientifiques sont enseignées en langue étrangère, et ce, dès le primaire - c'est le cas des écoles catholiques et de plusieurs écoles non-communautaires- et une autre où, au primaire, ces matières sont enseignées exclusivement en arabe jusqu'à la fin de la 4^{ème} année (équivalent au CM1 en France). À partir de la 5^{ème} année primaire, les enseignants des matières scientifiques introduisent la langue étrangère dans leur enseignement progressivement afin d'amener les élèves à comprendre la matière dans cette langue. Ce n'est qu'à partir de la 6^{ème} année primaire que toutes les matières scientifiques sont enseignées exclusivement en langue étrangère. Les établissements scolaires qui adoptent ce principe sont les écoles musulmanes et plusieurs écoles non-communautaires non par dénigrement de la langue étrangère, mais plutôt parce que ces écoles pensent que les matières de base telles que les mathématiques et les sciences doivent être enseignées dans la langue maternelle de l'élève afin qu'il puisse en maîtriser les notions fondamentales sans l'ajout d'une difficulté supplémentaire liée à la langue.

Le français et l'anglais sont enseignés soit dans des établissements publics soit dans des établissements privés subventionnés par l'État ou encore dans des établissements privés payants.

1.1.7. Le statut du français

Officiellement, le français au Liban a le statut de langue seconde en tant que langue de formation et de scolarisation et vu le nombre d'heures accordées à l'enseignement de cette langue. L'héritage de l'histoire fait que ce statut est surtout présent dans les écoles catholiques et que le rôle de cette langue y est considérable alors que la langue arabe reste prioritaire dans les écoles musulmanes qui valorisent toutefois la langue étrangère. Cependant, au Liban, le français peut également avoir le statut de langue maternelle ou de langue étrangère en fonction des régions et des écoles. Une grande partie des élèves qui fréquentent, par exemple, les écoles de la mission laïque française sont plutôt ceux dont le français est la langue maternelle et qui tiennent à suivre le cursus scolaire de la France. Le français pour les élèves qui fréquentent les écoles publiques est, dans la majorité des cas, une langue étrangère même

si elles réservent le même nombre d'heures à l'enseignement de cette langue que le privé. En comparaison aux écoles privées payantes, la maîtrise de la langue française au primaire et au collège du secteur public est très faible. Hoyek (2010 : 181), en se référant à une étude exploratoire de 390 intitulés de formation annoncée entre 2004 et 2008 par des organismes assurant au Liban la formation des enseignants de français, a affirmé que ces derniers sont rarement invités à s'interroger sur le statut de la langue qu'ils sont chargés d'enseigner et sur la spécificité de son enseignement. Il constate également que la majorité écrasante d'entre eux proposent des activités d'organisation, de gestion ou de programmation de l'enseignement propres au français langue maternelle (FLM). Cette recherche a permis de faire les constats suivants :

- près de 12% des formations proposent des activités orales des méthodes de français langue étrangère (FLE) ;
- 34 intitulés (ou 8.5% des formations) prennent en compte de façon explicite le statut du français au Liban ou les particularités de l'enseignement bilingue.

Pour Hoyek (2010 : 181), de nombreuses questions demeurent toujours sans réponses explicites et il se demande comment favoriser le développement rapide des compétences communicatives en français des élèves dans les situations suivantes présentes au Liban :

- Quand, dès les premières classes de l'école primaire, le petit Libanais arabophone doit apprendre les mathématiques et les sciences en français.
- Quand cette langue n'a aucune existence dans l'environnement social de l'apprenant.
- Quand les évaluations nationales au brevet et au bac ne tiennent pas compte de l'oral.
- Quand un bon pourcentage des enseignants de math et de science, surtout au collège et au lycée, ne disent en français que les formules.
- Quand, à la sortie de l'école primaire, les apprenants, surtout les garçons, ont un rapport négatif au français qui, comparé à l'anglais, leur apparaît dénué de toute utilité et se réduisant à une obligation scolaire, et qui, de surcroît est cause d'échec.

Hoyek arrive à la conclusion suivante : « En définitive, nous ne nous préoccupons pas vraiment de définir le statut du français dans notre pays ni la didactique qui s'ensuit » (2010 : 181).

1.2. La francophonie libanaise actuelle

1.2.1. Une langue bien implantée au Liban

Ces dernières années, la francophonie a reçu un nouvel élan grâce au retour d'émigrés chiites d'Afrique et aux nombreux étudiants libanais de toutes confessions disséminés dans les universités de France, de Belgique et du Canada ; pour Hafez, le paysage sociolinguistique a bien changé au Liban et il souligne : « Si le confessionnalisme est toujours d'actualité au Liban, le français échappe de plus en plus à ce clivage et il est approprié et revendiqué par ses locuteurs, qu'ils soient musulmans ou chrétiens. Même si le taux de la francophonie reste plus important chez les chrétiens que chez les Musulmans, on assiste cependant à une importante progression dans la communauté chiite » (2006 : 17-18). Dans certains quartiers de Beyrouth des citadins s'expriment spontanément en « franbanais ». Parler de francophonie, c'est également évoquer les écrivains et, dans ce domaine, la littérature libanaise compte quelques grands noms, comme Gibran, l'auteur du *Prophète*, ou le poète et dramaturge Schéhadé. Se sont affirmés par la suite des auteurs installés en France et écrivant en français, comme Maalouf qui a reçu le prix Goncourt en 1993 et qui est actuellement membre de l'Académie française, Stétié ou Khoury-Ghata. *L'orient-Le Jour* est l'unique quotidien libanais francophone, tous les samedis ce journal édite le supplément « Les Copains » destiné aux jeunes de 7 à 15 ans, et le premier jeudi de chaque mois, les lecteurs peuvent découvrir le supplément « Littérature ». *Le Monde du Moyen Orient* est l'un des trois hebdomadaires de langue française et sept mensuels féminins francophones sont édités au Liban dont le plus important est *Noun*. La presse française importée de Paris est également présente au Liban et connaît un véritable essor : « Dès 1992, le Liban est redevenu le premier importateur de presse française de la région devant l'Égypte, la Turquie. Depuis 1996, plus de 105 millions d'exemplaires de la presse française sont vendus annuellement au Liban. Ainsi, le Liban est devenu le 14^e marché à l'export des nouvelles messageries de la presse parisienne et son 7^e marché en chiffre d'affaires sur 107 pays. » (Mounin cité par Hafez, 2006 : 138).

Malgré ces chiffres positifs, la francophonie libanaise est en mauvaise passe.

1.2.2. Une francophonie en mauvaise passe

Dans son article *Le livre scolaire, les institutions éducatives et la francophonie libanaise*, Hoyek (2010 : 178-180) énumère des constats alarmants concernant la place du français au Liban :

– Premier constat : durant les 25 dernières années, le pourcentage des élèves francophones a chuté de 77.7% à 62.4% perdant ainsi 15% de la population des élèves alors que le pourcentage des élèves anglophones a enregistré une augmentation de 20% :

	1982 - 83	1992 - 93	1996 - 97	2000 - 01	2007 - 08	Variation
Français	77.7	70.1	69.6	67	62.4	-15%
Anglais	17.7	26.9	30.4	33	37.6	+20%

– Deuxième constat : durant les 8 dernières années, le nombre des établissements francophones a diminué de 61 et celui des établissements anglophone a augmenté de 83 :

Années scolaires	Total écoles	Nbre écoles Fr	Nbre écoles Angl.	Nbre écoles Fr + Angl
1999 - 2000	2677	1627	524	526
2002 - 03	2704	1576	559	569
2006 - 07	2812	1566	607	639
Evolution du Nbre des écoles en 8 ans	+135	-61	+83	+113

Les établissements Fr+ Angl. sont ceux qui ont à la fois une section anglophone et une autre francophone.

Par ailleurs, le plus grand pourcentage des nouveaux établissements scolaires anglophones se retrouve dans le secteur public qui, en contrepartie, diminue ses établissements francophones. Ainsi, 52 établissements francophones ont été fermés alors que 58 établissements purement anglophones ont été inaugurés en moins de 8 ans. Selon Hoyek, la fermeture des établissements français pourrait trouver son explication dans « l'inefficacité de l'enseignement du français que connaît ce secteur et que lui reconnaissent tous les rapports, même officiels, d'évaluation » ; il souligne également que le secteur privé payant réussit mieux cet enseignement. Afin de préserver la présence du français dans les écoles privées payantes, une grande partie d'entre elles ouvrent deux sections parallèles d'enseignement bilingue, l'une francophone, l'autre anglophone. Ainsi, durant les 8 dernières années, 40 nouveaux établissements scolaires ont été inaugurés dont 5 purement francophones et 35 francophones et anglophones à la fois.

– Troisième constat : de 2002 à 2008, la consommation de presse française a enregistré une chute de **16%**.

– Quatrième constat : une recherche menée par l'Association Libanaise des Enseignants de français (ALEF) auprès d'un échantillon national d'élèves d'EB9 (classe de 3^e, 15 ans) dont le français est langue seconde, a montré que ceux-ci, surtout les garçons, ont un rapport négatif à la langue française. Cette recherche, d'après Hoyek, a mis en relief les représentations négatives que les garçons ont du français : « Pour cette catégorie d'apprenants, le français n'est pas la langue de la science ni celle de la technologie. Il n'est pas non plus la langue du commerce ni des finances. C'est la langue belle et douce des salons et de la culture. Que faut-il de plus pour que ces apprenants voient en elle une langue réservée au sexe féminin? Faut-il mentionner que plus de 93% des enseignants de français du Liban appartiennent à ce même sexe ? »

En outre, notre sondage mené dans des écoles implantées dans des régions où le français n'est pas favorisé a révélé que sur 122 filles, 56,55% d'entre elles ne sont pas en contact avec des documents écrits ; sur 134 filles, 44,02% ne parlent pas en français en dehors de la classe ; dans le cas contraire, elles communiquent dans cette langue plutôt dans leur milieu familial ;

sur 126 filles, 50,79% affirment regarder des émissions ou des films en français. En ce qui concerne les garçons, sur 62 réponses, 54,83% d'entre eux affirment être en contact avec des documents écrits en français ; sur 58 garçons, 55,17% parlent en français en dehors de la classe notamment avec leur famille tandis que sur 48 garçons, 58,33% regardent des émissions et des films en français. Ce sondage montre que les élèves inscrits dans des classes francophones gardent, un tant soit peu, un contact avec cette langue en dehors de leur cours de français.

– Cinquième constat : comparé à l'anglais, le français apparaît comme une langue moins utile tout en étant plus difficile à apprendre. Le pourcentage de succès aux épreuves officielles du français est inquiétant :

	Bac	SG (sciences générales)	SV (sciences de la vie)	SE (science économique)	LH (langue/humanité)
Français	29.6	24.45	22.8	17.71	20.41
Anglais	32.4	50.4	52.8	32.54	38.92

L'épreuve de français et d'anglais ont la même structure générale, à savoir, une partie de « compréhension écrite » et une partie de « production écrite » et les deux épreuves portent sur l'argumentation, mais celle du français concerne plus la typologie textuelle et la grammaire tandis que l'épreuve d'anglais porte sur des questions de compréhension d'ordre thématique et lexical. Ainsi, comme le souligne Hafez (2006 : 109), les questions de français tournent autour du repérage, de la vérification et de l'analyse, par exemple : A- Relevez les deux interrogations qui figurent dans le texte. B- Quel aspect du problème révèle chacune d'elles ? Y a-t-il dans le texte une réponse précise à la première interrogation ? Justifiez. En anglais, les consignes portent sur le repérage, la déduction et l'explication : Why is it difficult to teach children the virtue of tolerance ? Give two reasons from the text ; Which two sentences in the text show that Hannah learned the lesson of tolerance ? How would you describe the father's attitude? Is it permissive, strict or what? Explain in 1-2 sentences. Hafez souligne que le grand écart entre ces deux résultats est peut-être dû au statut de ces deux langues : « L'anglais occupe le statut de langue étrangère dans les écoles anglophones, tandis que dans les écoles francophones, le français est considéré comme une langue de formation et de scolarisation, donc la barre est placée très haut. » (*ibid.*)

L'expansion de l'anglophonie est également un autre constat malheureux puisqu'elle représente un réel danger pour le trilinguisme (et donc aussi pour l'apprentissage du français) : « Si l'enseignement francophone a depuis toujours favorisé l'apprentissage de l'anglais, nous constatons malheureusement que partout où s'étend l'enseignement en anglais, il le fait au détriment de l'apprentissage du français. » Une étude réalisée par un groupe de chercheurs de l'Université Saint Joseph a montré que plus le nombre d'anglophones augmente dans une région, plus celui des trilingues diminue. Comparant le taux de ceux qui sont exclusivement anglophones à celui des trilingues, l'étude relève cette progression étonnante :

	Kesrouan	Metn	Baabda	Aley
Anglophone exclusivement	6.4	12.1	35.5	53.6
Trilingue	71.8	59.1	24.5	8.8

1.2.3. Des recommandations

Afin que le français au Liban retrouve un nouvel élan, Hoyek (2010 : 185-186) apporte les recommandations suivantes :

1. Porter secours de toute urgence à l'enseignement du français dans le secteur public, notamment celui du cycle primaire pour réduire sa tendance à se diriger vers l'anglais.
2. Œuvrer de façon à ce que l'école publique qui enseigne en français assure un enseignement efficace de l'anglais. Ainsi, désireux d'assurer le trilinguisme à leurs progénitures et convaincus que l'apprentissage du français facilite celui de l'anglais, les parents n'opteront plus pour les établissements anglophones.
3. Entreprendre tous les efforts nécessaires pour :
 - a. Créer un mouvement de réflexion didactique, à la lumière du CECR (cadre européen commun de référence pour les langues), visant à ancrer dans des esprits des enseignants du français comme des décideurs en matière de politique éducative la notion et les spécificités du français langue étrangère d'enseignement (pour éviter de reprendre le terme de FLS)

- b. Revoir, en fonction de ce statut, le contenu du programme de français, la méthodologie et les critères d'évaluation de son enseignement, ce qui réduirait la difficulté de son apprentissage et augmenterait les pourcentages de succès aux épreuves officielles de français.
4. Engager des recherches pour trouver les facteurs susceptibles de donner plus d'attractivité à la langue française et à son apprentissage et pour favoriser la construction d'une image sociale positive de cette langue.
5. Soutenir par tous les moyens les institutions scolaires et universitaires francophones, véritables bastions de la francophonie libanaise, sans oublier celles du secteur privé qui s'est imposé comme acteur principal dans le domaine.
6. Améliorer le niveau de français des enseignants en français pour fournir aux apprenants davantage d'occasions de communiquer en cette langue.

1.3. Le manuel scolaire français du cycle secondaire

Trois manuels de français du cycle secondaire sont actuellement en usage au Liban : le livre officiel *De la Langue à la Littérature-Textes et Méthodes* édité par le CRDP (Centre de Recherche et de Développement Pédagogique) libanais, *Espaces littéraires* édité grâce à la collaboration entre la France représentée par les éditions Hachette-Edicef et le Liban par l'intermédiaire de la librairie francophone Antoine et le groupe Didac et le manuel *Arpèges culturels* édité par Dar Almoufid. Ces trois méthodes sont éditées pour chacun des trois niveaux du secondaire selon les nouvelles instructions pédagogiques publiés par le CNRDP en 1997 qui visent à développer la culture, la compétence de communication et les méthodes de travail (annexe 1). Selon Iskandarani (membre de la commission chargée d'élaborer les manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes), dans le but de la reconstruction du système éducatif libanais, ces nouveaux programmes, mis en application à partir de 1996 et promulgués par le décret 10227 du 8/5/1997 par les responsables de l'Éducation nationale, cherchent à développer chez l'apprenant :

- Une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit, dans toutes les situations de communication vécues à l'école ou en dehors de l'école.

- Des méthodes de travail et de réflexion (technique d'élaboration, de présentation, d'évaluation de travaux individuels ou en groupe).
- Les moyens d'enrichir sa culture personnelle, à travers d'activités entreprises individuellement ou au sein du groupe – classe, sous la direction de l'enseignement.

Iskandarani affirme également que le livre scolaire qui permettra de viser ces objectifs devra :

- Respecter une progression dans les difficultés et les contenus qui doit être adaptée aux besoins et aux niveaux des apprenants dans les différentes années de l'apprentissage.
- Exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrits, oraux et visuels.
- Adapter le choix des thèmes, des textes et des œuvres intégrales, aux préoccupations des nouvelles générations.
- Concevoir un système d'évaluation qui prendrait en considération les acquis progressifs de l'apprenant dans un esprit positif de valorisation et d'encouragement (pédagogie de la réussite).

C'est en respectant ces consignes qu'ont été conçus le livre officiel *De la langue à la littérature-textes et méthodes*, *Espaces littéraires* et *Arpèges culturels*. Nous allons présenter succinctement les directives de ces trois manuels.

1.3.1. Présentation des trois manuels

1.3.1.1 .Espaces littéraires

Dans l'avant-propos d'*Espaces littéraires* les auteurs affirment que ce titre se veut « ouvert à l'ensemble des thèmes proposés, à toutes les orientations de l'écriture, de l'audiovisuel et de la peinture ainsi qu'à tous les parcours qui permettent de les élucider, de les comprendre et de les enrichir. ». L'étude du thème est présentée à partir de supports textuels, iconographiques et audiovisuels. Un débat qui porte sur l'illustration et le titre précède l'approche du support ; la lecture du document écrit est suivie de l'exploitation de l'appareil pédagogique dont le questionnaire se développe en trois temps :

- « au premier abord » qui vise à vérifier, à partir de questions simples, le degré de compréhension de l'apprenant ;

- « au fil du texte » qui permet une analyse approfondie des composantes du support et qui porte, selon les consignes de la grille thématique, sur le type ou le genre de texte, les thèmes ou les moyens d'expression ;
- « vers l'écriture » qui prépare à l'expression écrite selon une progression ternaire :
 - a – Découvrir** propose une série d'exercices ayant pour but la recherche des éléments constitutifs d'un type d'écrit.
 - b– Appliquer** consiste à retrouver ces mêmes éléments dans les exercices à trous.
 - c– Produire** invite à rédiger, à partir d'une fiche-guide, un texte à l'aide des éléments déjà étudiés.

Selon ces auteurs, cette démarche à trois temps s'applique également à l'étude des supports iconographique et audiovisuel. Afin d'apporter à l'élève un supplément de lecture, chaque thème est finalisé par une boîte à texte.

1.3.1.2. *Arpèges Culturels*

Les auteurs *d'Arpèges culturels* proposent, conformément aux instructions du CNRDP, une approche plurielle des thèmes du programme afin de promouvoir la francophonie et d'enrichir la culture de l'apprenant libanais à partir d'un texte écrit, d'une image et d'un document audio-visuel. Pour chaque support, les auteurs proposent une méthode à plusieurs étapes :

- A. **Le texte écrit.** La méthode adoptée comprend trois étapes :
 - 1- L'observation de la mise en page, du type et du genre du texte, de l'appareil énonciatif, des champs lexicaux, des notations spatio-temporelles.
 - 2- Des axes de lecture pour une analyse des textes selon la lecture méthodique.
 - 3- Un travail d'écriture qui vise à la production d'un texte écrit sur le sous-thème étudié. Il peut être suivi d'un travail de recherche.
- B. **Le document iconographique.** L'étude de l'image fixe comprend trois étapes :
 - 1. Le premier contact sollicite les premières réactions de l'apprenant.
 - 2. De plus près étudie le tableau selon la technique proposée dans une fiche.
 - 3. L'interprétation du tableau.
- C. **L'image mobile.** L'étude d'un extrait de film ou de documentaire se fait en quatre étapes :

1. La première projection : elle sollicite les premières impressions.
2. La deuxième projection : elle permet une meilleure compréhension globale de l'extrait.
3. Les pauses : elles étudient les séquences selon la technique proposée dans une fiche.
4. La réflexion : elle s'oriente vers l'interprétation.

Avant chaque thème, les auteurs proposent une fiche « Brins de culture » qui comprend un ensemble de citations et des pages appelées « Le Florilège » qui comportent des textes en relation avec le thème. Chaque thème comporte des activités visant à susciter la créativité de l'apprenant, des fiches d'exercices à détacher « permettant un meilleur contrôle de l'apprentissage au niveau de la langue et des techniques d'analyse des différents supports » et une série de fiches techniques qui proposent « des méthodes d'analyse du texte écrit, des documents iconographiques et des documents audiovisuels, une synthèse d'un genre littéraire, d'un type de texte ou d'un courant littéraire ».

1.3.1.3. *Le livre officiel*

En tant que manuel officiel, *De la langue à la littérature-textes et méthodes* répond à plus forte raison au « désir de rénovation qui anime les textes officiels de la réforme des programmes et en respecte les instructions et les orientations ». Pour ses auteurs, ce manuel « fonde sa didactique du français sur un enseignement qui associe organiquement la maîtrise suffisante de l'expression orale et écrite, l'acquisition progressive d'une culture littéraire et artistique et celle des méthodes et techniques de travail et de pensée ». Leurs principes pédagogiques se veulent à la fois réalistes et ouverts pour que l'apprentissage de la langue se fasse dans les meilleures conditions. Ces principes sont :

- Fournir un ensemble de textes littéraires et généraux d'auteurs français ou francophones qui répondent aux interrogations de l'adolescent ou qui viennent stimuler sa curiosité et sa réflexion.
- Introduire des documents authentiques fournis par les médias pour que l'apprenant puisse se familiariser avec ces moyens d'information.

- Varier les supports iconographiques et audiovisuels pour initier l'élève à la lecture de l'image fixe et mobile et l'ouvrir, ainsi, à ce monde du son et de l'image.
- Proposer la lecture méthodique d'œuvres intégrales pour donner à l'élève le goût et la curiosité de lire.
- Utiliser des fiches d'évaluation et d'auto-évaluation pour permettre à l'enseignant et aux élèves de faire, au terme de chaque apprentissage, une vérification de l'acquis.

Le livre officiel est obligatoire dans les lycées publics ; les établissements privés peuvent choisir un manuel parmi les trois que les élèves seront amenés à acheter.

Notre population concerne des élèves de la classe de seconde et nous avons élaboré notre corpus selon les thèmes de leur programme ; nous nous proposons ainsi de reprendre les grandes lignes de la présentation de leur livre scolaire officiel faite par Iskandarani dans sa communication intitulée *Le Livre de français dans les « nouveaux » programmes de l'enseignement du français au Liban (2010 : 116-117)*.

1.3.2. Présentation du livre scolaire de la classe de seconde

1.3.2.1. Organisation du manuel

Les concepteurs du livre scolaire de la seconde² ont fondé leur choix sur une entrée « thématique non chronologique, mais progressive et cohérente, avec une typologie de textes variés » (Iskandarani, 2010 : 116-117). Cette entrée thématique n'a pas exclu la littérature : d'une part, parce que l'exploitation des textes est ponctuée par des synthèses (sur le Romantisme, le Réalisme, le Symbolisme...) et , d'autre part, car le texte littéraire fait partie des documents variés et peut être au centre d'un dossier dans lequel se trouve une note biographique, une présentation de l'œuvre qui situe l'extrait dans son contexte immédiat et également un choix de citations illustrées qui « donnent un autre éclairage sur l'écrivain » (Iskandarani ; 2010 : 117).

² Voir l'annexe 2

1.3.2.2. Structure du livre

Il contient huit thèmes : la Nature, la Femme, le Voyage, le Moi et l'Autre, les Médias, la Publicité, la Violence, Science et technologie. Ces thèmes « traitent une problématique d'actualité » (Iskandarani, 2010 : 117) et permettent à la fois de sensibiliser les apprenants et de les inciter à la réflexion. Une œuvre intégrale est également présente dans leur programme.

1.3.2.3. Méthode pédagogique

Les auteurs ont adopté des méthodes pédagogiques centrées sur « l'apprenant actif et conscient de la construction de son savoir en vue de le rendre autonome » (Iskanrarni, 2010 : 117). À cet effet, l'enseignant n'est plus au « centre du processus d'apprentissage » (*ibid.*), mais c'est un animateur « qui guide et corrige le parcours de ses apprenants en vue de leur faire acquérir les différentes compétences requises » (*ibid.*). Le livre propose ainsi des activités pour accompagner l'enseignant dans sa nouvelle tâche. Chaque partie comprend des chapitres, des sous-chapitres, des objectifs méthodologiques et des progressions explicites.

1.3.2.4. Progression didactique des thèmes

Selon Iskandarani, les concepteurs du livre ont accordé une place prépondérante à la littérature en plaçant les thèmes de manière à « les regrouper dans un cadrage littéraire cohérent » (2010 : 117). Pour illustrer son propos, elle précise que les quatre premiers thèmes du livre, à savoir, *la nature, la femme, le voyage, et le moi et l'autre* se rattachent au romantisme et que les différents supports des sous-thèmes et du dossier documentaire mettent en valeur les caractéristiques essentielles de ce courant littéraire. Elle affirme que l'autonomie de l'apprenant se marque par sa recherche des « traits essentiels du mouvement romantique, recherche qui aboutira à la synthèse littéraire » (2010 : 118). Une autre synthèse littéraire concerne le réalisme dont les indications de recherche orientent l'élève dans sa découverte de ce courant et gèrent son autonomie dans la documentation.

1.3.2.5. Approche méthodique du contenu

Chaque thème forme un chapitre autonome formé de quatre sous- thèmes et « animé par des débats, des exposés, des méthodes et des savoir-faire que l'apprenant doit acquérir par sa participation et ses productions » (Iskandarani, 2010 : 118). Au début de chaque sous- thème, les objectifs figurent dans un encadré afin de « rendre l'élève plus conscient des finalités de son apprentissage » (*ibid.*) : percevoir l'utilité des exercices proposés les motiveront.

1.3.2.6. Méthode suivie

Les auteurs ont adopté les démarches suivantes (Iskandarani, 2010 : 118-119) :

- Des éléments de la lecture méthodique du texte écrit et de l'image conduisent l'apprenant de la dénotation à la connotation.
- L'étude du texte écrit, menée en trois étapes principales, achemine progressivement l'apprenant vers la technique du commentaire composé.
- Les questionnaires qui accompagnent les textes répondent à un triple objectif : inviter l'élève à réagir spontanément à la lecture d'un texte ; l'inciter à réfléchir et à procéder à une lecture méthodique en partant de l'analyse des formes pour expliciter des significations ; l'habituer à dégager les caractéristiques essentielles d'un poème, d'une page d'un roman et d'une scène de théâtre.
- L'étude d'un support quel qu'il soit (écrit, audiovisuel, image) est toujours précédée d'une phase de sensibilisation qui favorise l'expression orale des apprenants.
- La connaissance de la langue est prise en considération par les repères et les exercices complémentaires.
- L'étude de chaque support affermit un savoir ou un savoir-faire, supposé acquis dans le cycle précédent.

1.3.2.7. Expression écrite et fiches techniques

En tant qu'activité qui marque l'aboutissement de tout apprentissage, une production écrite est demandée aux élèves à la fin de chaque thème et sous-thème « où chaque fois, l'enseignant insistera sur la nouvelle compétence à acquérir » (Iskandarani, 2010 : 119). Les fiches techniques « jalonnent le livre et se proposent d'informer puis de former l'apprenant selon un ordre logique qui suit la progression des apprentissages. Elles constituent un outil de travail auquel l'apprenant aura recours quand le besoin se fait sentir » (Iskandarani, 2010 : 119). Les auteurs du livre proposent aussi des fiches évaluatives qu'enseignant et apprenant peuvent utiliser (soit à l'évaluation formative, sommative, l'auto-évaluation, ou la co-évaluation).

1.3.2.8. Constats

Selon Iskandarani, le manuel de l'élève de la 1^{ère} année secondaire « suit de près le curriculum de la langue et de littérature française du cadre de la Restructuration du Système éducatif libanais » (2010 : 120). Pour elle, ce manuel cherche, d'une part, « à exploiter toute la variété des supports et des outils de travail, écrit, oraux et visuels » (2010 : 120) et, d'autre part, il « adapte également le choix des thèmes, des textes et des œuvres intégrales aux préoccupations des nouvelles générations » (*ibid.*). Ce manuel propose également « des exercices de remédiation si des faiblesses sont détectées chez l'apprenant » (*ibid.*).

Pourtant, Iskandarani affirme que le livre n'a pas pu atteindre les objectifs escomptés. puisque l'apprenant ne peut toujours pas tirer profit des activités pour développer une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit dans toutes les situations de communication, qu'il n'a pas non plus développé des méthodes de travail et de réflexion, qu'il n'a pas enrichi sa culture personnelle et qu'il n'est toujours pas autonome. Raisons pour lesquelles, les étudiants admis en première année universitaire, en particulier ceux de la section littéraire, « posent des problèmes graves qui proviennent des lacunes dans leur formation au niveau de la compétence de communication, des méthodes de travail et de réflexion et de leur culture littéraire » (*ibid.*). Ces derniers doivent alors, selon Iskandarani, passer des sessions de perfectionnement et se plier à un horaire important pour s'exercer aux techniques de l'exposé, de l'argumentation, de la dissertation, de la lecture méthodique, du commentaire composé.

Afin de remédier aux lacunes relevant du savoir-faire elle propose plusieurs solutions.

1.3.2.9. Solutions

Iskandarani (2010 : 121-122) pense qu'il y a nécessité :

– D'organiser des sessions d'information des enseignants qui doivent s'imprégner de l'esprit du nouveau programme. D'avoir une lecture réfléchie du nouveau curriculum, des préfaces du livre de l'élève et des guides pédagogiques du livre scolaire national qui montrent le fil conducteur de l'enseignement du français qui, tout en insistant sur la compétence de communication, accorde une place importante aux méthodes de travail et à la culture littéraire.

– De réviser et de faire une mise à jour du livre de l'élève en prenant en compte les remarques des enseignants qui ont expérimenté ce livre dans leurs classes. Cette mise à jour doit respecter les Instructions Officielles qui « préconisent la maîtrise de la langue française en tant qu'outil de communication à l'écrit et à l'oral, l'acquisition des méthodes de travail et de pensée, le savoir-faire) et l'enrichissement de la culture ».

Pour arriver à ces objectifs, Iskandarani propose :

– de maintenir une entrée thématique, à condition de l'adapter à des séquences pédagogiques respectant un volume horaire précis et ciblant des types de textes précis ;

– que chaque séquence fasse l'objet, à son début, d'une discussion sur ses objectifs et à son terme, d'une évaluation des acquis sur le modèle du contrat pédagogique ;

– que la présence de la littérature se fasse plus explicite dans le livre du cycle secondaire en introduisant l'histoire littéraire qui sera illustrée par des textes représentatifs afin que les apprenants puissent l'appréhender de façon cohérente et dans sa continuité. Les œuvres intégrales seront contemporaines, à l'approche agréable, se rattachant à l'apprentissage et au vécu de l'apprenant.

Elle précise également qu'il y a nécessité de compléter le livre par deux livrets : l'un pour introduire des exercices de langue pour la remédiation et l'autre qui sera consacré à l'évaluation en se référant au CECRL non pas, pour « juger l'apprenant en termes d'erreurs, mais au contraire pour lui faire prendre conscience des progrès qu'il a faits et des opportunités qu'il a à s'améliorer » (2010 : 122). Elle ajoute que c'est le manuel qui est au service de l'enseignant et non pas le contraire et que « les nouveaux manuels doivent coïncider avec la formation des enseignants aux méthodologies interactives et à la modernisation des systèmes d'évaluation et d'examens » (2010 : 122).

Toutefois, si nous prenons en compte les divers témoignages des enseignants sur l'enseignement du français, il ne faudrait pas seulement apporter quelques solutions et compléter le livre national par deux livrets, mais il faudrait plutôt procéder à une nouvelle restructuration du système éducatif.

1.4. Une restructuration urgente du système éducatif

En se référant à un constat effectué par l'ensemble des acteurs du système éducatif libanais, Grappe, Chaillot et Colletin (2012 : 30) précisent qu' il y a un désintérêt croissant des élèves vis-à-vis de l'apprentissage des langues de scolarisation et qu'ils ont des difficultés de compréhension et d'expression. Ce constat est tout à fait prévisible puisque, comme l'affirme Hoyek, même si les concepts de FLM , FLE et FLS sont clairement définis depuis plus d'un demi- siècle, au Liban, les pratiques d'enseignement et les manuels utilisés relèvent plutôt du FLM. Le français ne peut pas être enseigné de la même manière et avec le même programme à un francophone natif qu'à celui qui doit apprendre la langue à l'école. Pourtant, les enseignants de français au Liban se doivent de se plier aux exigences des méthodes d'enseignement des textes appliquées dans les établissements scolaires de la France. L'enseignant de français au Liban doit avant tout enseigner à ses élèves les procédés pour repérer le schéma actanciel, les figures de style, le cadre énonciatif, la thèse, les arguments, etc., leur enseigner tout sauf leur apprendre à communiquer dans cette langue et à apprécier ses textes sous un angle moins scolaire. Ces derniers ne peuvent pas faire autrement puisqu'ils doivent préparer les élèves aux examens officiels mis en place selon ces compétences. Apprendre avec TV5 n'a pas encore sa place dans le système éducatif libanais et, selon la coordinatrice de français d'une grande école du sud du Liban (Ecole Hariri de Saïda) qui s'est entretenue avec des concepteurs de manuels, cette situation ne changera pas de sitôt.

2. Déroulement et processus de la recherche qualitative

Notre recherche de terrain permettra de valider nos hypothèses de départ qui portent sur la compréhension d'un texte littéraire et d'un texte journalistique à partir de leur confrontation,

du rôle formateur du texte littéraire et de l'apport indispensable du texte journalistique. Elle a eu lieu au Liban entre janvier et juin 2011. Dans ce qui suit, nous expliciterons notre cheminement.

2.1. Le choix des textes et de la classe

Le texte littéraire et l'article de presse évoquent un tremblement de terre, sujet qui renvoie à deux thèmes du programme de la seconde, à savoir, la Nature et la Violence. C'est également une catastrophe qui touche souvent le Liban. Les textes sont d'un niveau B1 du CECR, ce qui correspond, en général, au niveau de langue des élèves de la seconde. Comme texte littéraire, nous avons opté pour un extrait d'un roman de l'écrivaine algérienne Maïssa Bey et comme texte journalistique, nous avons choisi une dépêche du journal *Le Monde*. La dépêche de presse est un genre qui représente par excellence l'écriture journalistique. Le système énonciatif du texte littéraire relève du discours et non pas du récit.

Nous avons privilégié la classe de seconde car son volume horaire en langue est bien plus important que celui des autres niveaux du secondaire, ce qui permettra à l'enseignant de donner suffisamment de temps aux élèves pour travailler notre corpus. C'est aussi une classe de « détente » où l'enseignant n'a pas à préparer les élèves à un examen officiel ; il peut donc introduire dans son cours des activités à la fois nouvelles et ludiques.

2.2. La présentation du corpus

Notre corpus comprend trois étapes : la première étape consiste en l'étude du texte littéraire (annexe 2), la seconde est celle de l'article de presse (annexe 3), et la troisième vise la confrontation des deux textes (annexe 4). Les deux premières étapes comprennent une fiche de présentation à l'intention de l'enseignant(e), le texte et son questionnaire, le corrigé et une fiche d'auto-évaluation. La troisième étape comprend une fiche déroulement, une fiche avec des phrases extraites du texte littéraire et de l'article de presse (fiche item), une fiche avec des

encadrés à compléter et des questions, le corrigé, une fiche d'auto-évaluation et une autre pour la production écrite.

2.3. Le déroulement

Les élèves travailleront en premier le texte littéraire, ensuite l'article de presse pour arriver enfin à la confrontation : les deux premières étapes préparent à la troisième. L'enseignant devra donc en premier lieu distribuer aux élèves le texte littéraire avec les questions qu'ils découvriront chez eux. Les réponses aux questions et les corrections se feront en classe selon la démarche que fixera l'enseignant (travail individuel ou par groupe). L'enseignant leur distribuera par la suite l'auto-évaluation qu'il (elle) récupérera une fois que les élèves l'auront complétée. Nous ne prenons en compte que les réponses de l'auto-évaluation dont l'objectif est d'analyser à la fois la réception du texte et son apport par les élèves. La même démarche a été appliquée pour la deuxième et troisième étape. L'enseignant pourra intervenir dans l'explication des consignes mais en aucun cas dans celle des textes puisque c'est la troisième étape qui permettra d'éclaircir certains points du texte littéraire et de l'article de presse.

2.4. Pour une fiabilité optimale de notre travail

Nous avons voulu faire découvrir aux élèves une nouvelle méthode pour appréhender le texte littéraire et l'article de presse et faire valoir toute la richesse que nous pouvons en tirer d'un point de vue didactique en les confrontant. Afin de nous assurer que les consignes sont à la portée des élèves, nous avons présenté le corpus à une enseignante expérimentée du secondaire et nous avons apporté des modifications conformément à ses remarques. À cet effet, des questions relatives aux différentes formulations de la négation dans le repérage ont été supprimées puisqu'elles sont abordées dès le primaire. Nous avons également apporté des modifications dans la fiche de présentation de la troisième étape en présentant les consignes l'une à la suite de l'autre ; elles formaient au départ des paragraphes. C'est dans sa classe, en premier, que nous avons distribué les questionnaires pour, cette fois-ci, prendre en compte la réaction des élèves et mesurer le temps approximatif que l'ensemble du travail prendra en classe. En tant que classe d'« essai », nous n'avons pas pris en considération leurs auto-évaluations. Ce n'est qu'après avoir pris toutes les précautions nécessaires que nous avons distribué nos questionnaires aux autres écoles. D'après De Demaizière et Narcy-Combes

(2007 : 13) une recherche en didactique de L2 est validée par un « fort degré de participation des apprenants aux activités » ; nous avons donc fait de notre mieux pour avoir un nombre important de participants.

2.5. Le choix de la population

Actuellement, évaluer le niveau de français des élèves en fonction de leur appartenance religieuse n'est pratiquement plus de mise au Liban, mais comme nous avons voulu avoir un échantillon représentatif de la diversité religieuse de la population libanaise, nous nous sommes rendue dans des écoles musulmanes chiites et sunnites, des écoles chrétiennes qu'elles soient maronites ou orthodoxes et des écoles druzes sans toutefois négliger les lycées publics et les écoles laïques. Les établissements choisis sont répartis dans plusieurs grandes régions du Liban. Le tableau qui suit indique les écoles où nous avons pu distribuer notre corpus et les régions où elles sont implantées :

Région	Nom de l'établissement	Nombre de classes	Nombre d'élèves
Saïda (Sud du Liban)	école Hariri	1	21
Abassieh (Sud du Liban)	école publique d'Abassieh	2	48
Nabatieh (Sud du Liban)	Les écoles El Mustafa	1	23
Tripoli (Nord du Liban)	Ecole Nazareth	2	48
Abra (Sud du Liban)	Ecole des Sœurs Salvatoriennes	2	60
Beyrouth sud	Ecole El Batoul	2	50

Mont Liban	Ecole Notre Dame	1	10
Beyrouth sud	Ecole publique d'el Ghobeiri	1	25
Totaux		12	285

2.6. L'élaboration des questionnaires

2.6.1. Présentation de la démarche suivie

Pour l'élaboration de nos grilles de lecture, nous avons appliqué les démarches à suivre pour préparer une unité didactique vues dans le cadre de notre formation en ProFLe. Elles consistent, en effet, à mettre en place un ensemble d'activités pédagogiques articulées de manière cohérente en une succession d'étapes : « L'unité didactique est un cadre méthodique qui permet l'articulation cohérente des différentes étapes du travail de classe du point de vue des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ce cadre méthodique est un fil conducteur qui propose un enchaînement des activités suivant une logique allant de la compréhension à l'expression, en passant par une analyse du fonctionnement de la langue et une appropriation des éléments linguistiques et discursifs, dans le cadre d'une situation donnée, en vue de la réalisation d'une tâche. Chaque étape de ce cadre annonce la suivante ou s'appuie sur la précédente, le tout formant un parcours visant l'apprentissage de la langue étrangère. » (fiche pédagogique)

L'unité didactique comprend trois étapes : l'accès au sens, l'analyse du fonctionnement de la langue et l'expression. Pour accéder progressivement au sens du document trois phases sont nécessaires, à savoir, l'anticipation qui consiste en l'« émission des hypothèses sur les paramètres de la situation de communication » ; la compréhension globale qui permet la « vérification des hypothèses émises lors de l'anticipation » ; la compréhension détaillée qui demande le « relevé des informations pour réaliser une activité ». L'analyse du fonctionnement de la langue demande également des phases pour sa réalisation : le repérage qui consiste en « la constitution d'un corpus d'analyse à partir des énoncés du document déclencheur qui illustrent l'objectif communicatif fixé » et la conceptualisation qui amène à la

formulation d'une règle de fonctionnement induite par l'analyse de corpus. L'expression nécessite à son tour deux phases : la systématisation qui est « l'appropriation des éléments analysés précédemment à travers des activités où l'expression est complètement guidée » et la production qui « consiste en le réemploi des éléments appropriés précédemment à travers des activités où l'expression est induite par le contexte de la situation de communication. » Ces démarches correspondent aux étapes établies par Gruca pour aborder un texte. Faute de temps, nous nous sommes focalisée sur les deux premières étapes de l'unité didactique, mais nous avons tenu à concevoir une production écrite pour l'ensemble de notre travail qui a été distribuée aux élèves désirant faire cet exercice à la fin de la troisième étape. Pour ce qui est de l'anticipation, l'enseignant demandera aux élèves d'évoquer, par exemple, les catastrophes naturelles qui ont eu lieu tout récemment (nous pensons notamment au tremblement de terre de Fukushima au Japon).

2.6.2. Les différentes catégories d'activités

Notre principal objectif dans l'élaboration des questionnaires était de conduire les élèves à la compréhension des textes et non pas d'évaluer leur compréhension. Par ailleurs, tout texte (en particulier le littéraire) forme, de par son lexique et sa syntaxe, son originalité. Les faire découvrir aux élèves ne peut qu'accroître leur connaissance lexicale et grammaticale ce qui permettra d'améliorer leur pratique de la langue tant à l'écrit qu'à l'oral. Nous avons donc enrichi notre grille de lecture de plusieurs catégories d'activités (Cuq, Gruca, 2005 : 444-458) : des questionnaires tels que le questionnaire à choix multiple (QCM) où l'élève devra choisir parmi plusieurs réponses proposées celle qui est correcte en cochant une case, les questions fermées qui inviteront l'apprenant à y répondre par vrai ou faux, les questions orientées ou guidées afin de solliciter « l'apprenant à montrer le bien-fondé ou non d'une ou plusieurs informations », le questionnaire à réponses ouvertes qui demande à l'élève de répondre aux questions en utilisant son propre vocabulaire ; des exercices de réparation de texte tels que le texte à trous où l'élève doit compléter l'espace vide avec le mot qui convient d'une liste ; des exercices de mise en relation (test d'appariement) qui « consistent à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes » ; des grilles à compléter ; des exercices de transformation qui demandent à remplacer des éléments d'une

structure par d'autres. Pour ce qui est du questionnaire à réponses ouvertes, nous n'avons formulé que des questions avec des réponses succinctes.

2.6.3. Présentation des activités et des étayages selon les étapes

Dans ce qui suit nous allons présenter les différentes activités en mettant en avant l'étayage de chacune d'entre elles, et ce, des trois étapes. F Chnane-Davin et J-P Cuq notent que l'étayage des apprentissages, pour J. Bruner, renvoie à une définition du processus de tutelle : « il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui » (cité par Chnane-Davin, Cuq, 2015 : 81). Le processus d'étayage consiste ainsi, d'après F Chnane-Davin et J-P Cuq « à rendre l'apprenant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche, d'atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités » (2015 : 81). Ils expliquent leurs propos en ces termes : « le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme » (Chnane-Davin, Cuq, 2015 : 81)

2.6.3.1. Présentation des activités et des étayages de l'étape 1

La première étape consiste en l'étude d'un texte littéraire. La compréhension globale comprend un questionnaire qui recouvre différents points du texte : son genre, l'énonciation, le temps dominant, le sujet et le repérage du thème. Pour chacun de ces points nous avons proposé deux réponses dont une fautive. L'apprenant aura à cocher la case de celle qui lui semble correcte. Dans la compréhension détaillée, une activité vrai-faux accompagne l'élève dans la compréhension du texte, les assertions proposées sont liées à l'énonciatrice. La première fait office d'introduction des assertions suivantes puisque, dès l'abord, elle communique aux apprenants l'action générale de l'énonciatrice qui consiste en la description de la ville au fur et à mesure qu'elle la traverse ; une description qui se fera plus précise par la suite et qui suit l'ordonnement du texte :

Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- L'énonciatrice décrit la ville au fur et à mesure qu'elle la traverse. **V**

- Elle présente d’abord un cadre général de cette ville avant d’entreprendre une description plus détaillée. **V**
- Dans le texte, nous avons la description de choses inanimées ainsi que la description dynamique de personnes. **V**
- Pour mieux décrire l’état de la ville, elle utilise en plus du sens visuel les deux sens auditif et olfactif. **V**
- À première vue, l’énonciatrice distingue nettement ce que font les enfants, la femme et les deux jeunes gens. **F**
- Elle a une destination bien précise, elle sait où elle va. **F**

Une activité d’appariement permet de mettre en relation des actes de paroles avec leur expression. Pour faciliter la tâche aux apprenants, nous avons sélectionné les expressions qui renvoient explicitement aux actes de paroles et qui appartiennent déjà aux acquis langagiers des élèves, par exemple :

2-Elle exprime son ignorance *est lié à* **b-** «...je ne sais pas, je ne sais pas » ;

3-Elle exprime son incompréhension *renvoie à* **c-** « Je ne comprends pas. » ;

4-Elle exprime un doute *correspond à* **d-** « Ou peut-être essayant de le soutenir. »

9-Elle exprime une métamorphose, un changement dans sa personne *devient* **j-** « Je ne suis rien d’autre, je ne serai jamais plus celle que j’étais.»

16-Elle exprime une restriction. *est lié à* **q-** « Je ne serai rien d’autre que cette odeur-là »

Ils auront également à compléter trois tableaux distincts à deux colonnes pour chacun. Chaque colonne comprend deux entrées qui correspondent aux deux éléments liés au tremblement de terre, à savoir, « l’odeur » et la « souffrance ». Par ailleurs, chaque tableau annonce un enjeu précis de la description de ces deux éléments ; l’apprenant aura à le mentionner. Pour ce faire, nous avons complété la colonne de droite des trois tableaux par des phrases du texte qui décrivent les deux éléments, l’apprenant n’aura qu’à préciser dans les deux entrées de la colonne de gauche si ces phrases sont en rapport avec « l’odeur » ou la « souffrance ». Une fois qu’ils auront complété les tableaux, ils pourront donner l’enjeu de chacune des trois descriptions :

1- Complétez les trois tableaux selon qu’on évoque « l’odeur » ou « la souffrance ». **Précisez** à chaque fois ce que l’énonciatrice décrit.

Tableau 1 : L'énonciatrice fait une description plus précise de « l'odeur » et de « la souffrance »

<i>l'odeur</i>	« âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne »
<i>la souffrance</i>	« aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme, ... réapparaît, à nouveau virulente, »

Tableau 2 : Elle décrit la sensation première qu'exercent sur elle « l'odeur » et « la souffrance ».

<i>la souffrance</i>	« entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. »
<i>l'odeur</i>	« d'abord à peine perceptible, comme un halo vapoureux. »

Tableau 3 : Elle décrit l'aboutissement et l'état final de « la souffrance » et « l'odeur » après leur long trajet.

<i>la souffrance</i>	« avant de se dissoudre dans les nuages. »
<i>l'odeur</i>	« Elle est en moi Elle est à présent ma compagne. A mon tour je suis corrompue. Vivante pourtant. »

Deux activités portent essentiellement sur le vocabulaire. Dans la première, nous avons donné deux reformulations d'un même énoncé extrait du texte dont une ne correspond pas à son sens puisqu'elle comprend la signification contraire d'un mot ; l'élève devra choisir celle qui correspond au sens de cet énoncé. Afin de l'aider dans cette tâche, nous avons sélectionné les passages auxquels nous avons déjà donné la signification correcte dudit mot à la fin du texte. La phrase qui correspond à la réponse correcte comprend le sens de chacun des mots écrits en italique, l'apprenant aura juste à les repérer et à les réécrire. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons utilisé un métalangage pédagogique qui consiste dans un premier temps à trouver le sens exact des énoncés entre guillemets et, dans un second temps, à donner la signification des mots en italiques :

2- Quel est le sens exact des énoncés entre guillemets? Réécrivez ensuite la signification des mots en italiques (les mots **en gras sont ceux dont le sens a été donné).**

➤ « odeur *âcre* et **offensante** de poussière, de *pourriture* et de *charogne* »

a. Il y a à la fois l'odeur très irritante et désagréable de poussière, de pourrissement (putréfaction) de corps et l'odeur de morts abandonnés.

b. Il y a à la fois l'odeur très irritante et agréable de poussière, de putréfaction de corps et l'odeur de morts abandonnés.

Âcre : **une odeur très irritante**

Pourriture : **pourrissement (putréfaction) de corps**

Charogne : **morts abandonnés**

➤ « aiguë, plus aiguë, plus *farouche* qu'un **hurlement** de femme »

a. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les cris de femmes.

b. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les pleurs de femmes.

Farouche : **violente**

➤ « **réapparaît**, à nouveau *virulente* »

a. Repart, une fois de plus violente.

b. Réapparaît, mais cette fois-ci avec violence.

À nouveau : **cette fois-ci**

Virulente : **violente**

➤ « d'abord à *peine perceptible*, comme un *halo vaporeux* »

a. D'abord l'odeur est très peu saisissable, comme un cercle lumineux fin et transparent.

b. D'abord l'odeur est très peu saisissable, contrairement à un cercle lumineux fin et transparent.

À peine : **très peu**

Perceptible : **saisissable (discernable)**

Un halo vaporeux : **un cercle lumineux fin et transparent**

➤ « Elle est en moi. Elle est à *présent* ma *compagne*. À mon tour je suis *corrompue* »

a- Elle n'est plus en moi. Elle est maintenant ma compagne. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

b- Elle est en moi Elle partage maintenant ma vie. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

À présent : **maintenant**

Compagne : **partage une vie (fait partie de la vie de personne)**

Corrompue : **putréfiée**

Dans la seconde activité, nous avons supprimé les verbes de paragraphes extraits du texte et nous avons mis juste avant la place des mots manquants un verbe entre parenthèses ; l'élève devra remplir les trous par le synonyme de ce verbe. Ces synonymes sont contenus dans des listes dont chacune précède le paragraphe qui lui correspond. Pour faciliter cette entreprise, les élèves devront comparer le paragraphe à compléter avec celui qui figure dans le texte car

plusieurs synonymes des verbes de la liste appartiennent au texte. Ils pourront ainsi facilement mettre les verbes dans leur bon emplacement :

4- Complétez les deux paragraphes avec les synonymes des verbes entre parenthèses contenus dans les listes ci-dessous. **Aidez-vous** en comparant ces paragraphes avec ceux du texte.

A- *se perdre - dépasser- se dissoudre- se déverser - s'enfoncer - revenir- jaillir - monter*

Une souffrance aiguë, [...], semble (sortir) **jaillir** de la terre même. Elle (déborde) **dépasse** des berges de chaque plaie, elle (se répand) **se déverse**, creuse son lit, (s'égare) **se perd** parmi les ruines (s'engouffre) **s'enfonce**, (réapparaît) **revient** à nouveau virulente, [...], puis (s'élève) **monte** vers un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre, avant de (*se désagrèger*) **dissoudre** dans les nuages.

B- *se déploie- se traîner - s'insinue- se glisse- se coule- envahir - s'installer*

Avec le soir, l'odeur (se répand) **se déploie**. Où que j'aie, l'odeur m'accompagne. Elle (rampe) **se traîne** au ras du sol. Elle (s'installe) **s'insinue** d'abord dans les plis de ma robe. Puis elle (se faufile) **se glisse** le long de mes jambes, remonte, reptation lente sournoise. Elle (prend) **envahit** ma bouche, mes narines, (se glisse) **se coule** dans mes cheveux. Millimètre par millimètre, elle (s'incruste) **s'installe**.

Qui dit littérature dit également interprétation, une activité porte sur ce fait littéraire (exercice 3) :

3- L'énonciatrice emploie le verbe « **entailler** » dans un autre contexte. **Faites** une interprétation de la phrase suivante : «...*entaille* profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. ».

La partie IV de la compréhension détaillée emploie des questions ouvertes et un tableau à compléter qui concerne l'énonciatrice. La première question a pour objectif de permettre aux apprenants d'arriver au sens de « rebrousser chemin ». Pour ce faire, la question comprend deux directives : ils auront d'abord à dire la raison qui pousse l'énonciatrice à « rebrousser chemin ». Ensuite, ils choisiront parmi deux propositions celle qui correspond à son sens :

1 a- Pourquoi l'énonciatrice rebrousse-t-elle chemin ?

Car il n'y a plus rien à voir, plus aucun signe visible de dévastation laissée par le tremblement de terre.

b- « *rebrousser chemin* » signifie :

revenir sur ses pas continuer son chemin

Le tableau a pour but de comparer l'énonciatrice à « la femme » en prenant en compte le regard et le mouvement. Les apprenants pourront facilement compléter le tableau puisque les informations relatives à la « femme » sont contenues explicitement dans un seul paragraphe :

2 a- Faites une comparaison entre « *la femme* » et « *l'énonciatrice* » en vous focalisant sur le **regard** et le **mouvement**.

	La femme	L'énonciatrice
Le mouvement	elle est immobile comme inerte	elle se déplace continuellement
Le regard	absent, vide	Un regard qui explore et parcourt tout son champ visuel.

Ce tableau a pour objectif de guider les apprenants à trouver la réponse à la question ouverte suivante :

b- Qu'est-ce qui explique le comportement de l'énonciatrice ?

Elle cherche peut-être, par ses déplacements et son besoin de capter du regard tout ce qui l'entoure, à avoir une image complète des conséquences dramatiques causées par le tremblement de terre.

Notre guidage aide aussi les apprenants à comprendre ce qui pousse l'énonciatrice à noter qu'elle est à son tour affaissée et effondrée. La consigne fait référence aux paragraphes contenant un seul mot :

3 a- Dans l'avant-dernier paragraphe, l'énonciatrice note qu'elle est à son tour « *affaissée* » et « *effondrée* ». En vous référant aux paragraphes contenant un seul mot, **expliquez** les raisons de cet état.

L'énonciatrice est affaissée et effondrée car elle a faim, elle a soif, elle a chaud et elle a mal.

Verbaliser les deux adjectifs « *affaissée* » et « *effondrée* » permet aux apprenants de trouver plus facilement leur sens respectif dans le dictionnaire afin qu'ils puissent déduire que ces deux verbes s'appliquent aussi à des objets inanimés :

b- Nominalisez et verbalisez les deux adjectifs « *affaissée* » et « *effondrée* ».

Adjectifs	Noms	Verbes
affaissée	affaissement	affaisser
effondrée	effondrement	effondrer

c- En vous aidant du dictionnaire, **dites** si les deux verbes peuvent s'appliquer aussi à des objets inanimés ? Si oui, donnez un exemple pour chacun des deux.

Ces deux verbes peuvent effectivement s'appliquer à des objets inanimés.

Exemple : une maison qui s'affaisse à cause du tremblement de terre

d- Ces deux verbes, ont-ils un sens proche ?

Oui.

La partie repérage comprend des consignes dont le métalangage pédagogique met en avant le savoir déclaratif des apprenants tel que les verbes de mouvement, les indications spatio-temporelles, la formation de l'impératif et l'expression du doute :

1-Repérez dans le texte des verbes de mouvement. **De quoi** sont-ils suivis ?

- Je **marche** dans les rues de la ville (**CCL**).
- Je **traverse** des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre (**COD**).
- J'**avance** et je m'**enfonce** dans la ville défectueuse, décomposée, désagrégée, disloquée (**CCL**).

2- Retrouvez dans le texte des indications temporelles.

Le soir, la nuit, le jour

Les indications spatiales sont aussi mises en avant, et ce, en demandant aux apprenants de compléter des tableaux. Pour leur faciliter la tâche, une seule case est à compléter pour chaque ligne ; par ailleurs, les indices contenus dans les autres cases permettent un repérage rapide dans le texte de l'information manquante (les réponses sont en gras) :

3- a Complétez les deux tableaux :

Indications spatiales	Les personnes		
	Qui ?	Que font-elles ?	Leur description
Là-bas	des enfants	jouent	
Par-dessus les montagnes de gravats	les enfants	s'interpellent et sautent	légers et pleins d'entrain
Dans les crevasses	les enfants	se faufilent	
Au sommet d'un amas de décombres	deux jeunes gens	se penchent, se relèvent, écartent des pierres, des débris, ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal, les rejettent	torse nu
Plus bas	des hommes	encouragent	
À leurs pieds	des formes		allongées

Indications spatiales	Les non- personnes	
	Quoi ?	Leur description
Là	l'odeur	à peine perceptible
Là	broussailles, ronces	
Là-bas	une rangée de poteaux électriques	bizarrement inclinés, fils arrachés

À partir de ces deux tableaux, les apprenants pourront particulariser les différents adverbes spatiaux :

b- Quel est l'adverbe qui exprime une position proche du sujet parlant ?

là

c- Quels sont les adverbes qui expriment une position éloignée du sujet parlant ?
plus loin, là-bas

Les deux questions suivantes se focalisent sur la négation, l'impératif et le doute. Pour contextualiser ces trois apports langagiers grammaticaux, nous avons demandé aux apprenants de se référer à la partie II de la compréhension détaillée :

4- En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la fréquence de la négation dans le texte.

La négation est très présente dans le texte ; sa fréquence s'explique par les intentions communicatives de l'énonciatrice d'exprimer : son ignorance, son incompréhension, une rectification, un fait qui ne peut se réaliser totalement dans le futur, une métamorphose de sa personne et l'indifférence des autres personnes envers elle.

5 - En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la formation de l'impératif. **Comment** le doute est-il exprimé ?

- **L'impératif est formé grâce au verbe à l'infinitif**
- **Le doute est exprimé grâce à l'adverbe de modalité « peut-être »**

6- **Repérez** dans le texte des paragraphes à un et deux mots et des phrases contenant le même nombre de mots.

Ronces- Yeux vides- Absents- Douces- Moelleuses- Je rampe- Je marche- Soleil- Soif....

Dans la partie conceptualisation, les élèves répondront à des questions ouvertes qui renvoient à la partie repérage :

Conceptualisation

1- **Par quels** procédés l'énonciatrice exprime-t-elle son vécu après le tremblement de terre ?

Des verbes de mouvement qui expriment le déplacement, la négation, le doute, indications temporelles, l'ordre, des phrases et paragraphes très courts, un vocabulaire dépréciatif.

2- **Quels sont** les éléments qu'elle emploie pour faire la description dynamique des personnes ?

Indications spatiales, verbes de mouvement qui expriment les gestes, les adjectifs qualificatifs

3-**Quels sont** les éléments qu'elle emploie pour faire la description des non-personnes ?

Indications spatiales et adjectifs qualificatifs

2.6.3.2. Présentation des activités et des étayages de l'étape 2

À l'instar de l'étape 1, nous avons plusieurs étapes : l'anticipation, la compréhension globale, la compréhension détaillée, le repérage, la conceptualisation. La compréhension globale comprend un questionnaire qui recouvre différents points du texte : son genre, le type de discours, le sujet et le repérage du thème. Pour chacun de ces points nous avons proposé deux réponses dont une fausse. L'apprenant aura à cocher la case de celle qui lui semble correcte. Une question fait référence au titre afin que les apprenants saisissent qu'Haïti est un pays :

Compréhension globale

1- Cochez la bonne réponse :

Le texte est extrait d'un :

- roman
- journal**

C'est un :

- texte littéraire
- article de journal**

Il est :

- descriptif (à visée informative)**
- argumentatif

Le texte présente l'état d'un pays après :

- une guerre
- un tremblement de terre**

Le thème est **facilement** repérable grâce

- au paratexte**
- au champ lexical dominant dans le texte

2- D'après le titre, **de quel** pays s'agit-il ?

D'Haïti.

Nous avons introduit la compréhension détaillée par plusieurs questions ouvertes qui portent uniquement sur le tremblement de terre. Compte tenu de la précision des informations, nous avons favorisé un métalangage pédagogique qui demande des réponses succinctes : quand ? Comment ? Retrouvez-vous ? Depuis quand ? Qui ? Quelles ? Quel ? Où ? :

I Répondez aux questions suivantes :

- 1 a - **Quand** le tremblement de terre a-t-il dévasté Haïti ?
Le mardi 12 janvier en fin d'après-midi.
- b- D'après le texte, **comment** était-il ?
D'une extrême violence.
- c- **Retrouvez-vous** en début du texte le thème annoncé en titre ?
Oui.
- d- **Depuis quand** le pays n'avait-il pas subi une telle secousse ?
Depuis le milieu du XVIII ème siècle.
- e- **Qui** a rapporté cette information ?
L'institut américain de géophysique.
- 2 a- **Quelles** sont les premières estimations ?
La catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts.
- b- **Qui** a rapporté ces estimations?
Les responsables d'ONG.
- c- Par **quel** nom le « tremblement de terre » est-il assimilé et remplacé?
« Catastrophe »
- 3 a- **De quelle** magnitude était l'épicentre de la première secousse ?
De magnitude entre 7 et 7,3.
- b- **Quand** a-t-elle eu lieu ?
À 16h53 (21h53 GMT)
- c- **Où** ?
Dans la banlieue de Carrefour, à 15 kilomètres à l'ouest de la capitale.

Le caractère informatif de l'article de presse nous pousse à regrouper dans une seule activité les informations qui portent sur un même sujet afin de ne pas « embrouiller » les apprenants. Ainsi, dans la compréhension globale les apprenants ont pris connaissance qu'Haïti est un pays ; dans l'activité précédente, ils ont repéré les renseignements relatifs au tremblement de terre. L'activité suivante est un questionnaire à deux choix qui porte uniquement sur des indications géographiques de ce pays :

.II Cochez la bonne réponse :

Haïti est l'un des pays :

- les plus riches du monde
- les plus pauvres du monde**

À l'est se trouve :

- Cuba
- La République Dominicaine**

À l'ouest se trouve :

- Cuba**
- La République Dominicaine

La capitale d'Haïti est :

- Port-au-prince**
- La havane

Elle est :

- peuplée
- surpeuplée**

Cité Soleil, l'un des principaux bidonvilles est situé :

- au nord de la capitale**
- au sud de la capitale

Les activités précédentes ont permis aux apprenants d'avoir des informations concises mais nécessaires de l'évènement ; celles qui suivent donneront une approche plus globale de l'évènement. C'est l'objectif de l'activité vrai-faux que nous leur proposons :

III Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- Les pillards se sont vite mis à l'œuvre dans les supermarchés dévastés. **V**
- Il n'y avait pas d'inquiétudes concernant la situation de Cité Soleil. **F**
- L'acheminement des blessés dans les hôpitaux encore debout est rendu quasiment impossible. **V**
- Le séisme a été ressenti dans d'autres pays. **V**
- Une alerte au tsunami a été levée en début de matinée. **F**

C'est aussi l'objectif de l'activité de mise en relation entre des assertions et leur reformulation. Afin de faciliter la tâche de l'apprenant, les reformulations comprennent des mots des assertions concernées ou des synonymes qui ont déjà été vus. Par exemple, *les pillards se sont vite mis à l'œuvre* sa reformulation est *les voleurs se sont vite mis au travail* ; *l'acheminement des blessés* devient *le transport des blessés* ; *...a souffert d'importants dégâts* devient *...a souffert d'importants dégâts* ; ou encore la reformulation de *Ne faire état d'aucune victime ni d'aucun dégât majeur* est *Il n'y a eu aucun mort ni aucune dégradation grave*. À l'issue de cet exercice les élèves reprendront les synonymes des mots *dévaster, acheminer et pillard* :

b- Réécrivez les mots « dévaster », « acheminer » et « pillard » avec leur synonyme.

Dévaster =ravager

Acheminer =transporter

pillard=voleur

En mettant en avant le lexique, l'activité précédente donne une approche plus langagière de la compréhension ; il ne s'agit plus seulement de comprendre le sens global d'une phrase mais aussi le sens particulier des mots. Cette approche est également adoptée dans les activités qui suivent. À cet effet, une question porte sur le champ lexical du tremblement de terre dont les mots ont déjà été évoqués dans les activités précédentes :

2- Quels mots remplacent « tremblement de terre » ?

Séisme, catastrophe, secousse, réplique (c'est une nouvelle secousse sismique succédant à un important séisme)

Une activité demande à transformer une phrase en s'appuyant sur deux assertions « l'un des principaux » et « plusieurs des principaux » ; pour aider les apprenants dans cette entreprise nous leur avons donné pour chaque assertion le modèle à suivre :

3- Transformez la phrase **A** selon le modèle de la phrase **B** et vice versa en vous appuyant sur les éléments en gras.

A- Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de Cité Soleil, **l'un des principaux** bidonvilles, situé au nord de la capitale.

*Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de **plusieurs des principaux** bidonvilles comme Cité de Soleil, situé au nord de la capitale.*

B- **Plusieurs des principaux** hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits.

L'un des principaux hôtels de la capitale, le Montana, a également été détruit.

Dans la même perspective, une autre activité demande aux élèves de trouver la phrase du texte qui développe la proposition « *De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale* », en faisant un parallélisme entre les deux phrases, ils pourront donner les synonymes d' « édifice » et de « détruit » ; ainsi, c'est au travers un repérage suivi d'un travail comparatif que les apprenants trouveront par eux-mêmes le sens des mots :

4 - Retrouvez dans le texte la phrase qui développe la proposition : « De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale ». **Donnez** le synonyme d' « édifice » et celui du participe passé « détruit ».

« De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés, »

Édifice = bâtiment ; détruit = s'écroulé;

Une dernière activité nécessitera l'utilisation du dictionnaire pour, d'une part, donner le sens de *témoignage* et repérer un autre nom de la même famille, deux termes que nous reprendrons dans l'étape 3 et, d'autre part, pour trouver le sens de « *peur* », de « *panique* », et d'« *affolement* ». Il s'agit de sensibiliser les apprenants aux différentes sensations, connotations que peut avoir un sentiment.

La partie repérage regroupe des questions simples sur le type de discours présent dans le texte, les noms propres, les indications spatio-temporelles. Elles ont pour objectif de consolider ce qui a été vu précédemment. Pour y répondre, les apprenants se référeront à la compréhension détaillée :

Repérage

1- Quel type de discours est présent dans le texte ? **Précisez** ses caractéristiques.

- **Le discours indirect**
- **Caractéristiques : absence des deux points et des guillemets ; présence de la préposition « selon » qui introduit le groupe nominal à l'origine de l'information évoquée.**

2- Repérez :

– Les noms propres de personnes et les groupes nominaux qui les précèdent. **Quelles** informations donnent ces derniers ?

- **Les noms propres : Jean-Max Bellerive, René Préal, Elisabeth Delatour**
- **Les groupes nominaux : le frère du premier ministre, le président, son épouse**
- **Ces groupes nominaux nous renseignent sur la fonction des personnes et sur les liens familiaux de certaines d'entre elles.**

-

– Les noms propres de lieux.

Haïti, Port-au-Prince, Cité de Soleil, Santiago, Cuba

– Les groupes nominaux qui représentent l'hypéronyme « bâtiment ».

Le palais national, les ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers, supermarchés, les hôpitaux, hôtel

3- Notez des indications spatio-temporelles.

Indications spatiales : au nord, vers l'ouest, vers l'est

Indications temporelles : mardi 12 janvier en fin d'après-midi, en début de soirée, à 16h53

4- Identifiez une forme verbale récurrente et écrivez-la.

Le participe présent : utilisant, préférant

5- Quels autres procédés aident à décrire la situation d'Haïti après le tremblement de terre ?

Proposition subordonnée relative, la forme passive, reprises lexicales (catastrophe, séisme,...), attribut, extension nominale (la violence du séisme,..)

La partie conceptualisation comprend des questions ouvertes qui récapitulent ce qui a été demandé dans la partie repérage. L'objectif de ce travail est de mettre en avant les caractéristiques de l'écriture journalistique :

Conceptualisation

Répondez aux questions suivantes :

1- Quelles sont les spécificités de l'écriture journalistique dans le contexte d'un tremblement de terre?

– **Le sujet développé est introduit dans le titre.**

– **Reprise de l'information principale du titre au début du texte.**

– **Dès le premier paragraphe est mentionné le moment où le tremblement de terre s'est produit.**

– **Présence de noms d'établissement et organisation spécialisés.**

– **Discours indirects introduits par la préposition « selon ».**

– **Présence de proposition subordonnée relative (...qui a dévasté,...qui y résidaient,...)**

– **Présence du participe présent.**

2- Par quels procédés cette catastrophe naturelle est-elle décrite dans cet article de presse?

La forme passive, reprises lexicales (catastrophe, séisme,...), attribut, extension nominale (la violence du séisme,..), indications spatiales, indications temporelles, les noms propres de personnes et de lieux, l'hypéronymie.

2.6.3.3. Présentation des activités et des étayages de l'étape 3

L'étape 3 comprend deux phases, la première concerne le tremblement de terre et la deuxième porte sur l'énonciatrice. Cette étape représente le point culminant de notre recherche car nous montrerons tout l'intérêt qu'il y a à confronter un texte littéraire avec une dépêche de presse écrite qui abordent le même évènement, dans notre cas, une catastrophe naturelle.

2.6.3.3.1 Première phase

a- Compléter les encadrés et étayage

De cette confrontation, nous avons obtenu une représentation du tremblement de terre en mettant en évidence les effets dévastateurs de cette catastrophe naturelle. Des deux textes nous avons pu avoir, à la fois, différents éléments concernant le thème, le tremblement de terre, et ce qui en découle : sa violence, son impact sur le pays et la ville, l'état de la ville après le tremblement de terre, le ciel de la ville, les dégâts matériels, les signes tangibles de ces dégâts matériels, les conséquences sur la vie des habitants, leurs souffrances et leurs émotions, les pertes humaines, dégager les ruines, sauver les habitants et être en vie. Chacun de ces éléments est développé par des phrases des deux textes dont certaines figurent sur le questionnaire et d'autres sur une autre fiche. À chaque phrase de la fiche correspond un encadré vide dans le questionnaire que les élèves devront combler. Pour faciliter leur tâche, nous avons mis dans l'encadré la lettre (J) si la phrase appartient à l'article de presse et (L) si elle est extraite du texte littéraire. En outre, les phrases de la fiche-item peuvent avoir un lexique analogue à celles mentionnées dans le questionnaire, ce qui sous-tend que les phrases du questionnaire et celles de la fiche-item évoquent le même scénario. Pour chaque scénario, sauf *la violence*, une fois que tous les encadrés ont été complétés par leur phrase manquante,

les élèves auront à répondre à une ou plusieurs questions ou demandes afin d'aboutir à un objectif bien précis. L'exemple suivant explicite notre démarche :

Sa violence

J7 a été d'une extrême violence

J d'une telle puissance

b-Répondre aux demandes/ questions et étayage

Dans *Autour du thème*, les élèves auront à comparer la façon dont le thème a été présenté dans (J) et dans (L) et préciseront si le vocabulaire de (J) relatif au tremblement de terre les ont aidés à comprendre celui de (L) ; des différentes phrases, ils pourront déduire le sens d'un verbe (« engloutir ») de (L) et expliquer une expression (« la terre se dérobe sous mes pieds ») de (L) également. Le guidage est l'étayage que nous adoptons pour tous les scénarios. Nous demanderons ainsi aux apprenants de faire d'abord un repérage d'éléments précis dans les phrases et de les mettre par la suite en concomitance pour soit clarifier des idées ou expliquer des termes :

Autour du thème

J3 d'un nouveau séisme

J4 Le tremblement de terre.

J le pays n'avait pas subi une secousse

J Elle a été suivie de plusieurs répliques...

L4 De temps à autre, *la terre se dérobe sous mes pieds*. Une secousse. Une autre. Puis une autre encore. Tout se fige.

L Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? [...]. Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ?

Q : **Comparez** la façon dont le thème est présenté dans (J) et dans (L).

Dans (J), le thème est abordé par des termes précis appartenant à la géophysique tandis que dans (L) ce thème est introduit par des expressions imagées.

Q : Le vocabulaire lié au thème de (J) vous **a-t-il aidé** à comprendre celui de (L) ?

Réponse libre

Q : **Quel** est le sens du verbe « *engloutir* » ?

Avaler rapidement, dévorer.

Q : **Expliquez** l'expression « *la terre se dérobe sous mes pieds* ».

La terre s'effondre sous mes pieds.

Dans *Son impact sur le pays, la ville*, à partir des noms et adjectifs dépréciatifs (les apprenants connaissent ce terme) contenus dans (L), nous leur avons demandé de donner l'image qu'induit le verbe « dévasté » contenu dans (J) :

Son impact sur le pays, la ville

J8 qui a dévasté Haïti

L Partout où se porte mon regard ce ne sont que plaies, béances.

L s'étend sur le monde une aube grise de terre et de cendre

Q : **À partir** des noms et adjectif dépréciatifs, c'est-à-dire, à connotation négative quelle image induit le verbe « dévaster » ?

« Plaies », « béances » et « aube grise de terre et de cendre », ces noms et adjectif donnent une image apocalyptique des suites d'une dévastation.

Dans *L'état de la ville après le tremblement de terre*, à partir des adjectifs dépréciatifs de (L), les élèves ont à expliciter la phrase de (J) en donnant les raisons qui ont plongé la capitale Port-au-Prince dans une situation chaotique :

L'état de la ville après le tremblement de terre

J9 la capitale, Port-au-Prince, plongée dans une situation chaotique

L dans la ville défaite, décomposée, désagrégée, disloquée.

Q : En vous référant aux adjectifs dépréciatifs de (L), pourquoi Port-au-Prince est-elle plongée dans une situation chaotique ?

Port-au-Prince est plongée dans une situation chaotique car la ville est défaite, décomposée, désagrégée et disloquée.

Dans *Son Ciel* une question porte sur les adjectifs dépréciatifs qui qualifient le ciel contenus dans (L) :

Son ciel

L3 un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre

L...épais nuage de poussière et de cendres intimement mêlées.

L8 sur le ciel livide

Q : **Quels** sont les adjectifs dépréciatifs qui qualifient le ciel ?

Livide, bistre et jaunâtre.

Dans *Les dégâts matériels*, les élèves auront à faire la différence entre la description journalistique et la description littéraire :

Les dégâts matériels

J5 De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés.

L Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes.

J dans les supermarchés dévastés

J11 Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. [...] l'Hôtel Christopher, [...] a souffert d'importants dégâts.

L un pan de mur en ruines

L des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre

Q : Quelle différence faites-vous entre la description journalistique et la description littéraire ? En quoi sont-elles complémentaires ?

- **L'article de presse décrit les dégâts matériels d'une façon générale alors que dans le texte littéraire la description est plus détaillée.**

- **Ces deux textes se complètent car grâce à (L) nous avons l'image concrète de ce que peut être la destruction d'un bâtiment. Egalement, le texte littéraire illustre « a souffert d'importants dégâts ».**

Dans *Les signes tangibles des dégâts matériels*, à partir d'indications spatiales, les élèves donneront le sens de (« crevasse ») et de (« gravats ») :

Les signes tangibles de ces dégâts matériels

L Au sommet d'un amas de décombres,...

L2 Ils se faufilent dans les crevasses.

L7 sautent par-dessus les montagnes de gravats

Q : En vous basant sur les indications spatiales, **Donnez** le sens des mots « *crevasse* » et « *gravats* ».

Crevasse : Trou.

Gravats : Des pierres.

Dans *Conséquences sur la vie des habitants* une information implicite contenue dans (L) est explicitée par une phrase de (J), ce scénario ne demande pas de compléter un encadré :

Conséquences sur la vie des habitants

J Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées, [...]. La plupart des stations de télévision ne fonctionnent plus et quelques rares radios émettent des appels d'urgence.

L Là-bas, se détachant sur le ciel livide, une rangée de poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés.

Q : Une des deux phrases mentionnées ci-dessus contient une information **implicite**. La deuxième l'**explicite**. **Identifiez** ces deux phrases en justifiant votre réponse.

La phrase contenant une information implicite est celle de (L). Elle présente l'état des poteaux qui sont le support de notre vie moderne (téléphone, électricité, télévision,...). La phrase de (J) explicite « poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés » en énonçant que leur état signifie que les communications téléphoniques, l'électricité et la plupart des stations de télévision sont hors service.

Dans *Leur souffrance, leur émotion*, les élèves reprendront le sens des mots « affolement », « panique » et « peur », ils mimeront ces trois états et diront si l'un des trois correspond à l'état de la « femme » dans (L) :

Leur souffrance, leur émotion

L5 et tout ce qui s'offre à moi entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair

J6 ajoutant à la panique générale

J12 ont prolongé l'affolement des habitants

L Une femme est adossée, droite, rigide, [...]. Elle ne bouge pas quand je passe devant elle. Elle ne me regarde pas. Yeux vides. Absents.

J préférant passer la nuit dehors **de peur**

Q : Pour cette question, vous allez d'abord exprimer et mimer les trois états nommés dans (**J**) : **l'affolement, la panique, la peur (le sens de ces mots a déjà été vu).**

Est-ce que la description de l'état de « la femme » dans (**L**) correspond à l'un de ceux cités dans (**J**) ? Dans quel état se trouve-t-elle?

La femme est en état de choc.

Dans *Les pertes humaines*, nous avons demandé aux élèves d'identifier un mot dans (**L**) (dont l'explication a été vue) qui correspond à une phrase de (**J**) :

Les pertes humaines (les morts)

J2 la catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts

J Les rues de la ville sont jonchées de cadavres,...

L Une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme, semble jaillir de la terre même.

L L'odeur est là, d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux. [...]. Avec le soir, l'odeur se déploie une odeur âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne.

L Plus loin, d'autres hommes debout. Alignés à leurs pieds, des formes allongées. Corps recouverts de linceuls blancs.

Q : **Quel** mot dans (**L**) dont l'explication a été vue, correspond à la *paraphrase* de (**J**) « Les rues de la ville sont jonchées de cadavres, ... » ? **Quel** est le synonyme de « cadavre » ?

- « **Charogne** »

- **Le synonyme de « cadavre » est « un mort ».**

Q : En quoi les informations contenues dans (J) explicitent celles de (L) ?

Dans (L) les pertes humaines sont annoncées par ce qu'elles engendrent comme émotions et sens ; dans (J) la mort est annoncée par son lexique propre.

Dans *Dégager les ruines*, les élèves ont à trouver le verbe contenu dans (J) qui concorde avec la série d'actions effectuées par les deux jeunes gens de (L) :

Dégager les ruines.....

J Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres...

L6 Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. [...]. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. [...].

Q : D'après (L), de quels matériaux est composé « l'amas de décombres » ?

De pierres, débris, bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal.

Q : La série d'actions effectuées par les deux jeunes gens peut se résumer en un seul verbe. Ce verbe est à l'infinitif et est mentionné dans (J). **Identifiez-le.**

Déblayer.

Dans *Pour sauver les habitants*, nous avons posé une question concernant (J) dont la réponse se trouve dans (L) :

...pour sauver les habitants

J1 et porter secours aux personnes ensevelies

L Plus bas, tout autour, des hommes les encouragent de la voix.

Q : **Pourquoi** les hommes encouragent-ils les deux jeunes gens ? Répondez en vous référant à (J).

Le scénario « Être en vie » demande juste de compléter l'encadré avec une phrase de (L)

Être en vie

J sains et saufs.

L1 Vivante pourtant.

2.6.3.3.2. Deuxième phase

La deuxième phase de l'étape concerne l'énonciatrice ; pour cette phase nous nous sommes référée à certaines réponses contenues dans la grille de lecture de (J) et de (L) afin de rendre compte des intentions de l'énonciatrice et de son état. Ainsi, en reprenant le sens de « témoignage » et de son verbe « témoigner » demandés dans (J), nous avons précisé en un seul mot l'intention de l'énonciatrice quand elle énonce la phrase *Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu*. En reprenant la réponse à la question qui porte sur les verbes « affaïsser » et « effondrer », nous avons précisé à quoi l'énonciatrice s'identifie et se compare en disant *affaïssée, effondrée à mon tour* : elle se compare à un bâtiment qui s'effondre. En outre, grâce à la phrase de (J) « Les survivants erraient dans la capitale » et en l'associant aux déplacements de l'énonciatrice sans qu'elle ait une destination précise, les élèves ont pu savoir que le verbe *errer* correspond au fait de marcher sans avoir une destination fixe et c'est bien ce que faisait l'énonciatrice :

II Partie 2 : Autour de l'énonciatrice

Répondez aux questions suivantes :

1 a- Réécrivez le sens de « témoignage » et celui de son verbe vus dans l'article de presse

– **Témoignage** : Fait de témoigner ; déclaration de ce qu'on a vu, entendu, perçu, servant à l'établissement de la vérité.

– **Témoigner** : Certifié qu'on a vu ou entendu.

b- À partir de **1 a**, **quel** est le but de l'énonciatrice en disant : « *Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu?* ».

Elle veut témoigner.

2 a- Reprenez la réponse à la question précédemment posée : « *En vous aidant du dictionnaire, est-ce que les deux verbes « affaïsser » et « effondrer » peuvent s'appliquer aussi à des objets* ».

Oui.

b- À partir de **(a)**, à **quoi** l'énonciatrice s'identifie et se compare en disant « *Affaïssée, effondrée à mon tour.* »

Elle se compare à un bâtiment qui s'effondre.

En regroupant toutes ces informations et en nous référant encore à la phrase « Les survivants erraient dans la capitale », nous avons demandé aux élèves de compléter un paragraphe pour

finalement aboutir à la conclusion que l'énonciatrice est une survivante (les mots en gras sont ceux qui ont complété le paragraphe) :

3 Lisez la proposition suivante extraite de l'article de presse :

« Les survivants erraient dans la capitale »

a- À partir de cette proposition, **que fait donc** l'énonciatrice en marchant sans destination fixe dans la ville ?

Elle erre.

b- À présent, en vous référant aux réponses des questions **1, 2 et 3a** et à partir du sujet du verbe de la proposition **complétez** la phrase suivante (écrivez le dernier mot en CAPITALES) :

L'énonciatrice **erre dans** la ville **pour** ensuite **témoigner de** ce qu'elle a vu et se compare **à un bâtiment qui s'effondre car** c'est une **SURVIVANTE.**

2.6.4. L'élaboration de l'auto-évaluation

Seule l'autoévaluation a été prise en compte pour notre analyse. Celle-ci comprend des questions fermées et ouvertes auxquelles aucune proposition de réponse n'a été donnée aux élèves. Ce choix rend le dépouillement difficile, mais a l'intérêt de favoriser leur expression libre. Cette phase est faite individuellement.

De ce positionnement, nous voulions savoir si les deux textes ont paru aux élèves, après leur première lecture, difficiles ou non à comprendre ; s'ils comptent réinvestir ce qu'ils ont appris tant sur le plan lexical, que grammatical ; si les textes présentent des avantages et des inconvénients ; si un passage des textes leur a plu. Des questions concernent uniquement l'étape 1, celles qui font appel à la sensibilité littéraire des élèves et à leur capacité d'interprétation et d'autres ne sont présentes que dans l'étape 2, à savoir, une question au sujet de l'écriture journalistique et une autre qui la compare à l'écriture littéraire. En outre, comme les activités des grilles de lecture des deux textes, notamment du littéraire, n'abordent pas directement les conséquences dramatiques d'un tremblement de terre, nous avons également posé une question permettant de savoir si l'élève a été attentif à notre volontaire omission. Les questions de l'étape 3 ciblent les objectifs que nous nous sommes fixée dans le cadre de la confrontation des deux textes. Nous avons donc voulu savoir si cette confrontation a aidé les élèves à mieux comprendre des passages et des termes du texte littéraire et de l'article de presse à la fois, si le texte journalistique a contribué à clarifier des

informations implicites contenues dans le texte littéraire, si cette confrontation a permis de restituer une image globale des conséquences dramatiques d'un tremblement de terre sur une ville et si l'article de presse a aidé l'élève à cerner l'intention de l'énonciatrice. Enfin, une question porte sur la réception de notre travail par les élèves afin de connaître leur point de vue concernant la confrontation d'un texte littéraire à une dépêche de presse écrite.

2.6.5. La production écrite

La production écrite permet à l'élève de réinvestir ses nouvelles connaissances. Pour cette étape, nous avons proposé deux sujets écrits : un pastiche où l'apprenant devra, à la manière de Maïssa Bey, écrire un texte dont le thème porte sur une dévastation tout en prenant en compte les informations contenues dans le texte journalistique et un second sujet où l'apprenant aura à réécrire deux scénarios ou trois scénarios (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes. L'élève développera au choix un de ces deux sujets. À partir de cette activité, nous allons faire appliquer aux apprenants la translinguistique développée par Adam qui a été vue au premier chapitre. Compte tenu de l'apport didactique du pastiche, il serait intéressant de relever que le pasticheur se saisit du style du texte qu'il veut imiter contrairement au parodiste qui, quant à lui, « se saisit d'un texte et le transforme selon telle contrainte formelle ou telle intention sémantique, ou le transpose uniformément et comme mécaniquement dans un autre style. » (Genette, 1982 : 107). Pour dire les choses autrement, tout en nous référant à Genette (1982 : 107), « le parodiste ou travestisseur a essentiellement affaire à un texte, et accessoirement à un style ; inversement l'imitateur a essentiellement affaire à un style, et accessoirement à un texte ». Mais en quoi consiste exactement l'imitation ? À cette question, Genette met en avant l'idiolecte du texte. Selon lui, imiter un texte, c'est d'abord « constituer son idiolecte », c'est-à-dire, « identifier ses traits stylistiques et thématiques propres, et les généraliser, c'est-à-dire les constituer en matrice d'imitation, ou réseau de mimétismes, pouvant servir indéfiniment » (1982 : 109) et c'est pour cette raison qu'une imitation ne peut être qu'« indirecte » : « il est impossible d'imiter *directement* un texte, on ne peut l'imiter qu'indirectement, en pratiquant son style dans un autre texte. » (Genette, 1982 : 109). Toutefois, cet idiolecte, selon Genette (1982 : 110), ne peut être dégagé du texte qu'en le traitant comme un modèle, autrement dit, comme un genre et c'est pour cette raison que nous ne pouvons avoir de pastiche que de genre. En demandant

ainsi aux apprenants d'appliquer cet exercice littéraire, il s'agit avant tout pour nous de les impliquer directement à ce type de genre en les familiarisant à ses caractéristiques.

2.7. Les difficultés du terrain

2.7.1. Les établissements

2.7.1.1. Les démarches administratives

Pour se rendre dans les établissements publics, les doctorants inscrits à la faculté libanaise bénéficient d'un document signé par le directeur de thèse et le doyen de la faculté qui leur permet, sans aucune autorisation préalable du directeur du lycée, de soumettre leurs questionnaires aux élèves, cela en collaboration, bien entendu, avec des enseignants. Ces derniers sont des figures déterminantes pour la réussite de toute enquête par le temps de leurs cours qu'ils accordent à la recherche et par leur rôle crucial à motiver les élèves à répondre aux questionnaires. Sans ce fameux document il a fallu, par nous-même, nous rendre auprès des chefs d'établissements et les convaincre de l'intérêt de notre recherche. Il faut savoir que le niveau en langue diffère d'un établissement public à un autre en fonction de l'emplacement géographique dudit établissement, de la scolarisation antécédente des élèves et aussi du « charisme » du directeur (rice) du lycée. C'est par le niveau de langue et le taux de réussite au bac que le lycée acquiert sa renommée. Le niveau de langue dans les classes est bien entendu hétérogène, mais pour éviter que les textes ne soient pratiquement pas du tout accessibles à une grande majorité des élèves, nous avons ciblé des lycées publics où les apprenants ont un niveau B1. Nous avons pu soumettre nos questionnaires à des élèves d'un lycée à Beyrouth (le lycée Ghobeiry pour filles) et le lycée d'Abassieh au sud du Liban.

Concernant les écoles privées, le doctorant inscrit ou non à la faculté libanaise est sur le même pied d'égalité puisque, même s'il est en possession d'un document officiel, il doit obtenir, selon l'école, soit l'accord du coordinateur de français de l'établissement soit celui du directeur. Dans le cas des réseaux d'écoles appartenant à des associations, il faut solliciter le (la) coordinateur (rice) principal(e), c'est-à-dire, celui (celle) qui supervise les coordinateurs de toutes les écoles de cette chaîne, comme c'est le cas des écoles El Mustapha.

Lors de notre passage dans les écoles privées, nous avons eu différents accueils que nous présentons à la manière de Pennac quand celui-ci utilise la formule « il y a » pour présenter les différents profils de mères dans son livre *Chagrin d'école* (2007 : 50-52).

2.7.1.2. À la manière de Pennac : « il y a.. »

Il y a des écoles qui vous accueillent chaleureusement, qui lisent attentivement votre travail qui vous demandent de venir tel jour à telle heure pour rencontrer les enseignants ou les coordinateurs de toutes les écoles afin de leur expliquer les démarches à suivre ; il y a des écoles qui prennent le temps de discuter avec vous, qui vous proposent même de se charger des photocopies, qui vous rassurent, qui vous demandent de venir tel jour pour récupérer les questionnaires, mais qui à la fin s'excusent de n'avoir pu mener à terme tout le travail ; il y a des écoles qui font de leur mieux pour vous trouver du temps mais qui sont obligées de se rétracter à cause d'évènements divers ; il y a des écoles qui aimeraient bien vous aider, mais qui ne savent pas comment faire, comment procéder, tantôt elles ont le regard fixé sur les documents tantôt c'est sur vous que se pose le regard, elles sont embarrassées et essayent de trouver une issue pour se « débarrasser » de vous sans brusquerie, avec douceur en prenant un air navré ; il y a des écoles qui ne prennent même pas la peine de jeter un coup d'œil sur les documents et qui vous disent clairement qu'elles ne demanderont pas aux élèves de travailler le français à la maison aux dépens des mathématiques ou autres matières scientifiques, ces écoles, sans aucun ménagement, vous invitent à prendre la porte.

2.7.2. Les élèves

Nous avons préféré distribuer les textes entre la mi-avril et la mi-mai, car à cette période les élèves ne passent aucun examen important et peuvent ainsi consacrer du temps à la lecture des documents. En outre, à cette période, les élèves se sont bien familiarisés à nouveau avec la langue française. « Les élèves ne font rien gratuitement, ils veulent des points », cette déclaration de plusieurs enseignantes montre bien que rien ne peut être fait sans leur aide : les élèves, ayant déjà travaillé les types descriptifs, informatifs et narratifs au premier semestre ont clairement compris qu'il s'agissait de textes « venant de l'extérieur » et c'est par l'attribution de bonus par les enseignant(es) que nous avons pu compter sur leur coopération.

Nous avons distribué les questionnaires à la même période aux élèves des établissements publics, ignorant que ces derniers finissent l'année scolaire bien avant les écoles privées afin de libérer les établissements pour les examens officiels. C'est avec réticence que les élèves du lycée public El Ghobeyri ont bien voulu coopérer puisqu'ils avaient déjà fini leur programme, mais ceux du lycée Abassieh ont refusé catégoriquement d'avoir un travail supplémentaire pendant leur période de révision et c'est auprès du directeur de l'établissement qu'ils se sont plaints. C'est donc lui qui a promis des points supplémentaires à leur examen final de français sachant bien que les élèves ont avancé le prétexte de révision pour ne pas avoir de devoirs supplémentaires à faire chez eux.

2.7.3. La situation interne du pays

Après avoir obtenu l'accord de la directrice du lycée Grec-Orthodoxe de Tripoli pour nous y rendre, nous avons convenu avec la coordinatrice de français de distribuer le corpus aux élèves après leurs examens de janvier. Pour cause d'affrontements dans la ville, l'école a dû fermer plusieurs jours ; de peur de prendre trop de retard dans son programme, l'enseignante ne pouvait pas nous accorder plus de temps. La directrice tenait toutefois à nous aider, et pour ce faire, elle nous attribué la séance hebdomadaire d'une heure trente consacrée aux contrôles continus ; la surveillante générale a donc regroupé les deux sections de français dans la grande salle prévue pour les examens. Malheureusement, en peu de temps et avec 60 élèves qui n'avaient pas du tout lu les textes alors qu'ils les avaient eus bien avant notre passage, nous n'avons pas pu faire grand-chose.

Chapitre 4 : L'interprétation des résultats

1. S'interpréter avant d'interpréter

Faudrait-il avoir la même démarche que cet enseignant qui accueillait tous les ans ses étudiants de première année par ces mots : « Tant que, à cette phrase, « il ouvrit la porte », vous verrez la porte s'ouvrir plutôt que de penser : « passé simple, troisième personne du singulier, énonciation zéro », vous ne serez pas vraiment des étudiants de littérature. » (Merlin-Kajman, 2016 : 22). La transmission de la littérature doit-elle se faire par le sacrifice de notre « sensibilité » et de notre « sens commun ». Apprendre à lire signifie-t-il uniquement « analyser les mots, les figures, les structures, les formes... » ? Tout comme Merlin-Kajman nous avons appris à lire en nous arrachant à l'illusion référentielle qui est elle-même « provoquée par l'incontournable dimension représentationnelle du langage » (Merlin-Kajman, 2016 : 23). À quel moment y a-t-il illusion référentielle ? Il y a illusion référentielle lorsque « face à un texte dont la fonction est littéraire, loin de jouir de son écriture je me concentre sur ce qu'il raconte ou décrit comme si ce qu'il racontait ou décrivait avait, avait eu, une réalité extratextuelle qu'il se chargerait de porter à ma connaissance, de soumettre à mon jugement et à mes réactions affectives » (Merlin-Kajman, 2016 : 23).

Nous avons précisé dans le chapitre précédent que le choix du texte littéraire devait correspondre aux thèmes enseignés en classe de seconde ; parmi un ensemble de textes nous avons sélectionné ceux qui évoquent la Nature. Lors de l'élaboration de notre corpus nous avons remarqué une adéquation thématique entre un extrait du livre de Maïssa bey et une dépêche du Monde sur le tremblement de terre survenu en Haïti. Cette adéquation pouvait apporter des réponses à nos hypothèses à propos de l'intérêt de confronter deux textes de nature différente pour leur compréhension. Autrement dit, notre démarche initiale reposait uniquement sur la pratique de la recherche et la pratique pédagogique, elle avait pour but de mettre en avant l'autotélicité de la littérature, en d'autres termes, « la façon dont un texte s'offre purement à la jouissance esthétique sans considération ni de vérité ni de morale, ne renvoie qu'à lui-même et au phénomène de sa propre production verbale » (Merlin-Kajman, 2016 : 29) et l'écriture neutre et objective de l'article de presse ; l'interprétation des réponses

des élèves devait reposer uniquement sur ces deux éléments qui renvoient au savoir à enseigner.

Demander à l'apprenant d'analyser un texte en ne prenant en compte que le savoir enseigné, c'est le priver de croire dans la réalité référentielle dudit texte, une pratique que soutiennent un grand nombre d'enseignants ; en soumettant les questionnaires aux élèves nous avons partagé avec eux notre lecture naïve, c'est-à-dire notre illusion référentielle. Nous prenons ainsi le risque d'affirmer que l'autoévaluation et les réponses des élèves servent plutôt à évaluer, non seulement leur réception des savoirs enseignés, mais aussi le degré de réception de notre propre lecture naïve par les élèves ; nous évaluons ainsi, selon Huver et Springer, une compétence complexe puisque nous prenons « en compte non seulement les divers savoirs et savoirs-faire dont elle est constituée, mais également tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'individu. En un mot, de sa personnalité. » (2011 : 195). Avons-nous, comme le souligne H. Merlin-Kajman, commis un contresens à l'égard du langage littéraire ? Les rôles se sont inversés, ce sont les élèves qui doivent accueillir nos « lectures inconfortables ». En règle générale, ce sont les enseignants qui résistent à « mobiliser la lecture référentielle jusque dans ses conséquences réalistes » (Merlin-Kajman, 2016 : 50), ces derniers acceptent « d'y séjourner que le temps de lui soutirer quelques éléments « sauvables » pour la littérature et sa littéarité » (Merlin-Kajman, 2016 : 50). En prenant en compte le contenu du texte dans sa dimension extratextuelle, nous avons adopté une lecture naïve et nous avons pris le risque d'être, d'après M. Picard, un mauvais lecteur puisque nous n'avons pas été en mesure de nous « décoller émotionnellement de ce que (nous) présente le texte » (cité par Merlin-Kajman, 2016 : 160) . Qu'en est-il de l'article de presse ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes basée sur les recherches de Benjamin. Ce dernier souligne que le concept de l'illusion référentielle est insuffisant à repérer dans la presse écrite car « l'information repose tout autant que le roman réaliste ou que l'histoire sur l'aptitude référentielle du langage » (cité par Merlin-Kajman, 2016 : 41) ; mais cette proposition reste-t-elle valable quand l'article de presse a été travaillé juste après un texte littéraire et tout autant quand il a été confronté à un texte littéraire ?

Ce sont les réponses des élèves qui valideront ou réfuteront notre analyse.

2. L'interprétation des questionnaires

2.1 Le calcul des résultats

Afin d'optimiser nos résultats, nous avons pris en compte toutes les réponses des apprenants même s'il y en avait plusieurs pour une seule question. Compte tenu de la diversité des variables et pour éviter de nous embrouiller avec les sigles de la statistique et de rendre l'interprétation des résultats difficile nous avons suivi les conseils d'un statisticien en adoptant la règle de trois pour le calcul de pourcentages. Elle consiste tout simplement à considérer que la valeur maximale obtenue des réponses équivaut à 100%, il suffit alors de trouver le pourcentage des autres réponses qui la détaillent.

2.2 Étape 1 : le texte littéraire

2.2.1. Dépouillement

Sur 179 réponses, 12% des élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre le texte littéraire à la première lecture et sur 215 réponses 91,62% d'entre eux pensent que les questions posées ont abordé l'ensemble du texte. Ils ont à cet effet dit que les questions ont abordé toutes les idées du texte, qu'elles portent sur le contenu, la grammaire et le lexique, que les questions donnent une meilleure compréhension du texte et qu'elles mettent en exergue les sentiments de l'énonciatrice. Seulement 8,37% des élèves pensent que les questions n'ont pas abordé l'ensemble du texte en affirmant majoritairement qu'elles ne s'occupent que des sentiments de l'énonciatrice et uniquement deux élèves ont affirmé que les questions ne portent pas sur les dégâts matériels. Sur 225 réponses, 90,66% des élèves ont pu identifier le thème du texte à partir des questions qui ont contribué, pour une grande majorité d'entre eux, à apprendre le lexique lié aux catastrophes ; ces derniers comptent réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce qu'ils ont appris. La partie Repérage leur a permis soit d'apprendre des points de grammaire soit d'en faire la révision. Sur 179 élèves, beaucoup considèrent que la présence d'une structure syntaxique à un ou deux mots dans l'ensemble du texte illustre l'état physique et psychique de l'énonciatrice (27,37%) et facilite la compréhension du texte (16,75%). Certains jugent que cette structure attire l'attention du lecteur (7,82%), qu'elle donne un effet subjectif (5,58%) et qu'elle participe à la vivacité du texte (10,05%). Quelques élèves pensent qu'elle

donne un effet de suspens (4,46%), qu'elle accentue l'effet dramatique (3,35%) et qu'elle permet l'enrichissement du vocabulaire (3,35%). Sur 188 élèves, 48,93% affirment que les procédés employés par l'énonciatrice pour exprimer son vécu après le tremblement de terre mettent en relief ses sentiments et son état, 26,06% qu'ils facilitent la description, 7,97% des réponses sont relatives à la subjectivité de l'énonciatrice et 9,04% des réponses montrent que ces procédés participent à la vivacité du texte. 37,24% des élèves parmi 196 réponses affirment que les procédés employés par l'énonciatrice pour décrire les personnes permettent de faire une description qui exprime la réalité et 11,73% d'entre eux ont affirmé que cette description était objective. Sur 199 réponses, un passage du texte a plu à 86,93% des élèves. Concernant les avantages d'un texte littéraire, sur 208 réponses 29,32% des élèves affirment qu'il enrichit le vocabulaire, 21,63% que celui-ci enrichit la culture, 23,55% qu'il enrichit le langage, 12,5% qu'il développe l'écriture des productions, 9,61% qu'il développe l'imagination et permet d'apprendre la grammaire et pour 8,65% que le texte littéraire aide à étudier les figures de style. Pour cette question, d'autres réponses ont été apportées telles que l'amélioration de l'oral, l'appréhension de la vie réelle, l'apprentissage des synonymes, l'expression des sentiments d'un point de vue littéraire et l'aspect ludique du texte littéraire. Sur 240 réponses 50, 83% des élèves pensent qu'il y a toutefois des inconvénients à travailler un texte littéraire du fait de sa longueur (33,60%), de la difficulté à le comprendre à la première lecture (14,75%), car il demande réflexion, analyse et patience (9,83%), parce qu'il ne comprend pas de dialogue (4,09%), il ne favorise pas à l'animation (7,37%) et il engendre un mal aux yeux et au dos (4,09%). Pour une majorité des élèves, la proposition « ...entaille profondément mon souffle et mon regard pénètre dans ma chair. » fait allusion à l'expression des sentiments de tristesse, de désolation et de souffrance de l'énonciatrice (49,41%), elle évoque ses blessures (29,41%), et elle fait allusion à l'odeur de la mort qui la gêne (21,17%).

2.2.2. Le genre littéraire et uniquement le genre

– **Avez-vous** éprouvé des difficultés à comprendre le texte à la première lecture?

113 élèves sur 179 ont éprouvé des difficultés à comprendre le texte à la première lecture ; ceci confirme que le texte littéraire ne se prête pas facilement à la compréhension ; ceci conforte d'une certaine manière la nécessité de mettre en place une démarche didactique

pour que ce genre soit accessible aux apprenants. Néanmoins, nous ne pouvons pas omettre que 66 élèves sur les 179 n'ont pas eu la même approche que celle de leurs camarades. Cette divergence trouve certes son explication dans le niveau hétérogène des élèves en langue, mais nous pensons aussi que la formulation de notre question y a contribué. Comprendre un texte à la « première lecture » n'a pas le même effet cognitif chez les apprenants qu'une compréhension après « plusieurs lectures » puisqu'elle fait appel à la fois à un pré-requis scolaire et social. Dans pré-requis scolaire, nous faisons allusion à la tâche scolaire qui consiste en la reconnaissance de traits distinctifs d'un genre et, par conséquent, à l'agir des apprenants, à leurs attentes formatées par le genre, à sa réception et donc à la construction du sens. À la « première lecture » les élèves ont bien saisi qu'il s'agissait d'un texte littéraire ; le marqueur autoréférentiel (Miranda, Coutinho, 2015 : 19) présent dans le périphrase qui mentionne le nom de l'auteur *Maïssa Bey*, le titre de l'ouvrage *Surtout ne te retourne pas*, la maison d'édition *de l'Aube* et l'année d'édition 2005 explicite la catégorie générique du texte ; cette identification a été également possible grâce aux marqueurs inférentiels. Rappelons que les marqueurs inférentiels renvoient aux paramètres de genre « de façon implicite ou indirecte et ne sont identifiables qu'au prix d'un travail interprétatif activant les savoirs que l'interprétant s'est construit des textes du genre concerné » (Miranda, Coutinho, 2015 : 19). Comme nous l'avons mentionné précédemment, autant les marqueurs autoréférentiels « peuvent fonctionner de façon isolée et dans ce cas l'identification de ce seul mécanisme permet de reconnaître le genre » (*ibid.*), autant les marqueurs inférentiels « constituent quant à eux des indices que le récepteur apprend, dans la plupart des cas, de façon inter-reliée » (*ibid.*). Les marqueurs inférentiels renvoient bien à une tâche scolaire puisqu'ils correspondent à des objectifs visant à reconnaître les signes discriminatoires de l'organisation interne des textes pour un apprentissage communicatif d'une langue. Miranda et Coutinho classent ces marqueurs inférentiels en six groupes (voir supra chapitre 2) à savoir : la dimension thématique (ou lexico-sémantique), la dimension énonciative, la dimension compositionnelle, la dimension dispositionnelle (présentation matérielle), la dimension stratégique/intentionnelle et la dimension interactive. La compréhension du texte à la « première lecture » par les élèves avec ou sans difficulté est tributaire de leur maîtrise de ces six groupes. En d'autres termes, l'accès un tant soit peu au sens du texte dépend de la maîtrise des régularités de construction interne du texte. Nous aurions dû probablement aussi quantifier le degré de difficulté en formulant la question de la manière suivante : avez-vous eu un peu ou beaucoup ou aucune difficulté à comprendre le texte à la première lecture ? Mais peut-être qu'elle n'aurait apporté aucun intérêt interprétatif. Toutefois, les questions que

nous avons posées dans l'autoévaluation mettront en évidence le rôle des diverses activités proposées pour arriver au sens du texte et construire des « capacités langagières ». Il faudrait aussi faire remarquer que donner du sens à un texte suppose de la part de l'apprenant, d'après Rosier (2002 : 58), deux opérations cognitives : il doit d'abord repérer dans le texte des indices et formuler des hypothèses et, ensuite, fouiller dans sa mémoire profonde pour chercher des connaissances antérieures concernant le thème traité. Elle affirme que ce second mouvement rétrospectif est souvent négligé dans les initiations à la lecture littéraire et que nombre d'élèves sont trop démunis culturellement pour appréhender l'orientation configurationnelle d'un écrit littéraire à partir d'un seul travail sur la fonctionnalité textuelle. Cette supposition peut aussi expliquer la difficulté des apprenants à comprendre le texte littéraire à la première lecture.

– **Pensez-vous** que les questions ont abordé l'ensemble du texte ? **Détaillez** votre réponse.

Qu'entendons-nous par « ensemble du texte » ? Tous les paragraphes du texte ? En relevant leurs idées principales et secondaires selon une lecture purement linéaire ? Ou bien une vue d'ensemble du texte en se focalisant sur les marqueurs inférentiels et mettre ainsi en évidence le thème du texte, son énonciation, sa composition, sa disposition, son intention et sa dimension interactive ? Nous avons adopté cette dernière option puisque, rappelons-le, nous n'avons pas pour objectif d'évaluer la compréhension du texte des élèves, mais plutôt de les faire accéder à son sens. Outre cet objectif, nous avons voulu exploiter le texte littéraire dans tout ce qu'il peut contribuer au développement de leurs capacités langagières. En ce sens, nous mettons en pratique, par le biais d'un texte littéraire, les trois capacités langagières énoncées par Dolz, Pasquier et Bronckart (cités par Lopes Cristovão, 2015 : 126) à savoir : la capacité d'action, la capacité discursive et la capacité linguistico-discursive. Ces derniers définissent ces trois aptitudes de la manière suivante : « La capacité d'action a trait à la mobilisation des représentations qu'a le producteur du contexte de production ; la capacité discursive porte sur les opérations d'organisation textuelle, le choix des types de discours et l'organisation séquentielle ; la capacité linguistico-discursive concerne les aspects linguistiques tels que les opérations de textualisation et les opérations énonciatives » (*ibid.*). L'objectif du travail avec un genre de texte ne repose pas seulement sur son apprentissage, mais aussi sur le développement de ces trois capacités langagières. Nous avons ainsi deux dimensions épistémologiques de l'exploitation d'un texte qui, par leur métalangage respectif, se rejoignent et se complètent. La diversité des activités de notre fiche de lecture prend en

compte ces deux perspectives de recherche. Elles permettent également de donner aux élèves les éléments nécessaires à la confrontation du texte littéraire avec l'article de presse. Toutefois, nous devons rappeler que nous avons volontairement ignoré certains passages qui peuvent être indispensables à la compréhension du texte littéraire puisqu'ils feront l'objet d'une exploitation dans la partie confrontation. Les élèves ont-ils été sensibles à cet oubli ? Nos activités ont-elles contribué à la construction du sens ? Les réponses des élèves mettront en lumière ces deux interrogations.

Sur 215 réponses, 197 élèves ont affirmé que les questions ont abordé l'ensemble du texte tandis que 18 ont avancé le contraire. Pour l'interprétation, nous allons prendre en compte toutes leurs réponses selon un ordre à peu près décroissant. Celles qui dominent ont trait aux idées du texte (30 élèves), des réponses mentionnent tout particulièrement son idée générale (18 élèves), dans le même sillage quelques élèves ont préféré parler de thème (4 élèves) ; une réponse tout aussi dominante et qui attire notre attention est celle qui indique que les questions portent sur tout le texte (29 élèves) ; une autre, qui conforte le choix de nos activités, mentionne qu'elles donnent une meilleure compréhension du texte (21 élèves). Les élèves, à une dominance près, ont également posé que les questions abordent le contenu du texte, sa grammaire et son lexique (28) et que c'est une partie très détaillée (17), une référence peut-être à la « compréhension détaillée ». Les questions ont également abordé l'ensemble du texte car elles mettent en exergue les sentiments de l'énonciatrice (11) qui fait une description très détaillée de ce qui l'entoure (8). Quelques élèves ont précisé que ces questions aident à détecter les genres (3) ; qu'elles expliquent les phrases et les mots (1) et qu'elles encadrent le texte à partir du paratexte et les temps verbaux (3). À partir de toutes ces réponses, nous pouvons affirmer pour ne pas dire confirmer que les activités que nous avons posées ont aidé à la construction du sens. Autrement dit, elles mettent en évidence les marqueurs inférentiels et les trois capacités langagières, et ce, même si certains passages n'ont pas été exploités d'où, probablement, le pourcentage non négligeable d'élèves pour qui les questions portent sur tout le texte. À présent, il serait intéressant de se focaliser sur la nature de ces activités et en quoi elles contribuent à une meilleure compréhension du texte littéraire. La « compréhension globale » mobilise les représentations des apprenants et prend ainsi en charge leur capacité d'action. En effet, dès le premier abord, nous avons posé que le texte est extrait d'un roman et que c'est un texte littéraire. Les attentes du destinataire sont formatées par le genre ; sans parler de cognition, nous pouvons avancer que nous orientons notre capacité d'action en fonction du genre : nous ne mobilisons pas la même charge

interprétative et explicative quand il s'agit d'une publicité ou d'une notice d'un médicament ou encore d'un texte littéraire. Le genre du texte étant à présent connu, nous nous sommes intéressée à son énonciation de par les déictiques pronominaux et les temps verbaux qu'il véhicule, nous nous focalisons ainsi sur un caractère de la capacité linguistico-discursive. Les élèves ont déjà travaillé en classe les différences entre les deux plans d'énonciation de Benveniste (sans connaître l'auteur de cette distinction) à savoir, l'énonciation de discours (discours) et l'énonciation historique (narration). L'énonciation du texte est à la première personne du singulier, le temps dominant est le présent, le discours est donc celui de l'énonciateur (énonciatrice en ce qui nous concerne). Le thème est également posé dans la compréhension globale, il s'agit d'un tremblement de terre et plus particulièrement de l'état d'une ville après une telle catastrophe naturelle. Dans la partie détaillée, la capacité discursive est prise en charge par la composition et la disposition du texte et aussi par le choix des types de discours et l'organisation séquentielle. Dans cette même partie, la capacité linguistico-discursive est, quant à elle, déterminée par les aspects linguistiques tels que le lexique, les actes de langage, quelques points de grammaire et par des opérations discursives qui consistent en la réécriture de certains passages. La première activité de la partie détaillée met en perspective la visée du texte : il s'agit d'un type narratif à visée descriptive. En effet, le texte comporte des séquences narratives par la présence de verbes d'action au présent et, tout autant, par la succession d'actions dans le présent telles que « je marche », « je traverse », « j'avance et je m'enfonce » qui renvoient aux déplacements de l'énonciatrice. Ces séquences narratives, ponctuées par les verbes de mouvement, sont suivies de séquences descriptives. Ainsi, les assertions de l'activité répondre par « vrai » ou « faux » font référence à la description de la ville faite par l'énonciatrice : elle la décrit au fur et à mesure qu'elle la traverse (assertion 1), elle présente d'abord son cadre général avant d'en faire une description plus détaillée (assertion 2). La troisième assertion *Dans le texte, nous avons la description de choses inanimées ainsi que la description dynamique de personnes* annonce que nous avons à la fois deux types de séquence descriptive : une description statique celle des choses inanimées et une description dynamique qui est celle des personnes comme c'est le cas de la « femme » ou des « deux jeunes gens » ou aussi celle de l'énonciatrice dans le passage suivant : « je suis couchée dans la poussière. Affaissée, effondrée à mon tour. Minuscule, dérisoire, obstinée, j'essaie d'avancer ». La description dynamique concerne aussi « l'odeur » et la « souffrance » puisque l'énonciatrice emploie, en plus d'extensions nominales (une odeur âcre et offensante de poussière ; une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme), des verbes de mouvement au présent (l'odeur se

déploie, elle s'insinue,... ; la souffrance déborde,... ? elle se déverse, creuse son lit,...). Travailler un genre c'est aussi prendre en compte sa dimension communicationnelle qui consiste, entre autres, à se focaliser sur ses actes de langage. Dans notre texte, nous en avons relevé plusieurs comme ceux qui expriment un ordre, un doute une ignorance, une surprise,...etc. De nombreuses activités font référence au vocabulaire avec à chaque fois un procédé différent, il s'agit de faire accéder les apprenants au sens des mots en éveillant chez eux le plaisir d'accomplir un nouveau exercice, et ce, autant que faire se peut, en favorisant le côté ludique. Tantôt on leur a demandé de trouver le sens d'énoncés et de réécrire ensuite certaines significations (nous pensons que la réécriture favorise la mémorisation); tantôt la consigne proposait de compléter des paragraphes avec des synonymes de verbes, ou encore cet exercice qui demande de s'aider du dictionnaire pour vérifier si les deux verbes *affaïsser* et *effondrer* dont les adjectifs qualifiaient l'énonciatrice s'appliquent à des objets inanimés. D'autres activités à réponses ouvertes orientées ont aussi été proposées dans un souci toujours renouvelé de faire accéder au sens. La partie repérage met plutôt l'accent sur les opérations de textualisation par la mise en avant des constructions syntaxiques telles que des phrases verbales avec des verbes de mouvement suivis d'un complément ; par le repérage des indications temporelles et des indications spatiales à la fois des personnes (les enfants, les hommes, les deux jeunes gens, les formes) et des non-personnes (l'odeur, broussailles, une rangée de poteaux électriques) ; par la mise à jour des adverbes de lieu à valeur déictique (là, plus loin, là-bas) qui situent l'énonciation et par l'explication à la fois de la fréquence de la négation, de la formation de l'impératif et du doute. Demander également aux apprenants de repérer dans le texte des paragraphes à un et deux mots et des phrases contenant le même nombre de mots, c'est les sensibiliser à l'organisation textuelle, une autre directive des capacités discursives qui entre peut-être aussi dans le cadre de la composition interactive citée par Miranda et Coutinho (2015 : 19). De ce qui précède et compte tenu des réponses des élèves, nous pouvons avancer que notre grille de lecture leur a permis d'accéder au sens du texte, et ce, en mettant au jour les caractéristiques du genre tant dans sa dimension compositionnelle que langagière.

Qu'en est-il à présent des 18 élèves qui ont pensé que les questions n'ont pas abordé l'ensemble du texte ? Même s'il s'agit d'un nombre qui n'est pas significatif, il serait toutefois intéressant d'analyser leur réponse : nous ne sommes pas dans une optique statistique mathématique où le nombre minimal n'a pas de valeur. Un élève a avancé que les questions n'expliquent pas tout le texte et deux autres qu'elles ne portent pas sur les dégâts

matériels. Ce qui est tout à fait exact puisque, comme nous l'avons précisé, nous avons volontairement ignoré les passages relatifs aux dégâts matériels. 7 élèves ont écrit que les questions ne s'occupent que des sentiments de l'énonciatrice, ce qui est en quelque sorte exact puisque tout le texte tourne autour d'elle. 2 élèves ont avancé qu'il n'y a pas beaucoup de questions de compréhension, c'est peut-être exact mais toute quantification reste relative. 1 élève a affirmé que les questions sont sur la grammaire, la conjugaison, et le vocabulaire, ce qui est exact car nous n'avons pas négligé ces axes importants. Ce qui est exact et clair c'est que notre unique objectif est la construction du sens afin d'amener les apprenants à la confrontation du texte littéraire et de l'article de presse. Nous soutenons également que ces capacités de signification « (...) permettent à l'individu de construire du sens à travers des représentations et/ou des connaissances des pratiques sociales (contexte idéologique, historique, socioculturel, économique, etc.) qu'englobent des sphères d'activité, des activités praxéologiques en interaction avec le contenu thématique de différentes expériences humaines et leurs relations avec les activités langagières », (Lopes Cristovão V. L. 2015 : 127 Dans Cristovao & Stutz (2011))

– **Avez-vous pu** identifier le thème du texte grâce aux questions?

En posant cette question, il ne s'agit pas de tourner autour d'une boucle fermée avec à son début le thème et à sa fin le thème, mais il s'agit pour nous d'avoir une confirmation que les élèves ont bien accédé au sens général du texte : sur 225 élèves 204 ont répondu affirmativement. Dans ce qui précède, nous avons précisé que le thème est une composante du genre, nous osons une remarque : c'est le genre qui est une composante du thème, selon Miranda et Coutinho (2015 : 19), « chaque genre présélectionne en effet des thèmes possibles (ou non) ». Nous pensons effectivement que c'est le thème qui conditionne le genre, et de ce fait c'est le thème qui conditionne l'accès au sens. Pour être plus précise, si nous voulons évoquer un sujet quelconque, nous avons besoin avant même de parler de texte scientifique, littéraire, ou journalistique d'un savoir lexical, nous parlons dans ce cas-là de champs lexicaux qui peuvent être variés. Pour construire n'importe quel texte nous mobilisons avant tout ce savoir lexical qui est inséré dans une « méga-structure » composée de capacités discursives et de capacités linguistico-discursive.

Nous ne devons pas enfermer nos apprenants dans le carcan de la tâche scolaire qui fait de lui l'élève qui a appris des règles sans trop savoir à quoi elles peuvent servir dans la vie sociale,

mais il s'agit plutôt de le propulser dans une autre dimension de la tâche qui lui ouvrira les portes de la communication.

2.2.3 De la tâche scolaire à la tâche langagière

– Par le biais des questions, **qu'avez-vous** appris sur le plan lexical et sur le plan langagier ?

« Nous proposons des activités dans lesquelles on cherche à faire développer la fonction épistémique de l'écriture, c'est-à-dire, son usage en tant qu'instrument de compréhension et d'apprentissage » (Ignacia Dorronzoro, Klett, 2015 : 101). Cette citation résume bien notre intention : concevoir des activités qui font de l'écriture un dispositif de compréhension et d'apprentissage. Sur le plan lexical, 111 élèves sur 192 ont appris le lexique lié aux catastrophes et 57 élèves ont juste parlé de vocabulaire au sens large. Sur le plan langagier 7 élèves font état d'adjectifs, de verbes et de noms ; 4 élèves ont mentionné que les questions permettent d'améliorer l'oral et trois l'écrit. 7 élèves ont toutefois répondu qu'ils n'avaient rien appris, mais là nous nous permettons une pose interprétative puisque nous n'avons pas d'explication rationnelle à cela. Toutefois, si nous nous focalisons sur les autres résultats, nous pouvons constater que les élèves ont largement parlé de lexique et l'ont associé au terme *catastrophe* que nous n'avons à aucun moment cité ; le tremblement de terre en est bien une. En passant de *tremblement de terre* à *catastrophe*, nous ne sommes plus dans un cadre restreint d'une thématique précise à caractère d'hyponymie, mais nous sommes à présent dans une globalisation thématique à caractère d'hypéronymie, ce que nous posons comme changement de « famille de situations-problèmes » (Huver, Springer, 2011 : 57). Ce qui prouve d'une certaine manière que l'accès au sens passe bien avant tout par la maîtrise du thème au travers des champs lexicaux, qui est sine qua non le savoir indispensable pour pouvoir extrapoler. Le plan langagier est aussi un apprentissage indispensable puisqu'il faut mettre les mots en phrase pour les contextualiser, mais pour les apprenants associer ces mots à un métalangage grammatical passe en second plan. À partir de cette réflexion, nous pouvons peut-être confirmer que c'est bien le thème qui est une composante du genre et qui conditionne l'accès au sens.

C'est peut-être l'enseignement de la grammaire en classe de FLS qui pose problème ; plusieurs propositions didactiques ont été proposées pour y remédier. Ainsi, Cuq et Quéffelec (2005 : 77) proscrivent un enseignement de la grammaire (savoir préfabriqué par les maîtres et les livres) en classe de langue puisque « la particularité du FLS, pour ce qui concerne la grammaire, se situe au niveau de l'adjonction de savoirs déclaratifs ». Ils proposent ainsi « de formuler un enseignement de la grammaire qui ne soit pas un savoir mais une véritable connaissance des fonctionnements langagiers » (2005 : 77). À cet effet, ils différencient le savoir de la connaissance en se basant sur le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « La connaissance est un savoir dont on peut "administrer la preuve", c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer, et, donc de transmettre à un autre individu, par un discours réglé, c'est-à-dire explicatif et explicable selon des règles rationnelles [...] » (2005 : 77).

Gevaert (2011 : 124) avance, quant à lui, que la grammaire remplit une fonction « ancillaire », c'est-à-dire qu'elle doit être au service de la communication ; elle est ainsi « avant tout un auxiliaire pour la communication et sa maîtrise doit être conçue en termes de progression de savoir-faire ». Il propose ainsi de fixer un objectif en matière de compétence communicative et, par la suite, de définir les éléments grammaticaux dont nous avons besoin, et ce, en fonction de cet objectif : « L'enseignement-apprentissage de la grammaire doit donc se faire en fonction de la correction communicative à l'intérieur de situations langagières fréquentes et dans le but de remédier, de corriger et d'éviter des erreurs troublant la communication. » (*ibid.*). En suivant ces propositions didactiques, les apprenants auront plus de facilité à réinvestir tant à l'oral qu'à l'écrit les directives grammaticales puisqu'elles auront une intention sociale précise.

– **Comptez-vous** réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce que vous avez appris?

Aucun apprentissage ne peut être validé s'il ne fait pas l'objet d'une réutilisation dans une autre « famille de situations-problèmes » ; le transfert de tout apprentissage met en effet en valeur le savoir-agir de l'apprenant. 177 élèves sur 203 ont affirmé réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce qu'ils ont appris. Ne sommes-nous pas au cœur même de la compétence ? La compétence, aux nombreuses tentatives de définition parfois contradictoires, est constituée, d'après Huver et Springer (2011 : 56), d'un ensemble de règles d'action valables pour une classe de situations connues et par un répertoire de ressources large qui permet de traiter les

situations nouvelles et de modifier les systèmes de règles dont dispose l'acteur social. En d'autres termes, selon Le Boterf et Vergnaud (cités par Huver et Springer, 2011 : 56) : la compétence ne saurait se réduire aux connaissances acquises ni même aux savoir-faire : ce qui la caractérise, c'est la mise en jeu d'un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles...) ; cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles, mais relève plutôt d'une construction chaque fois nouvelle, qui suppose de convoquer et d'articuler de manière inédite et originale des ressources intériorisées et/ ou proposées ; la compétence permet d'agir dans une famille de situations données, mais aussi de repérer et de construire déconstruire/ reconstruire ces familles de situations. Par conséquent, le savoir-agir est au cœur même de la compétence, ils définissent ainsi trois composantes capitales : savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer (*ibid.*). 26 élèves ne comptent pas réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce qu'ils ont appris, il s'agit d'une volonté liée à une liberté langagière.

– Grâce à la partie repérage, **quels** sont les points de grammaire nouvellement acquis?

Une petite parenthèse s'impose avant d'aborder cette question, nous tenons effectivement à réaffirmer l'importance de la grammaire en classe de langue et qui fait que la tâche de l'enseignant de français est bien celle aussi d'enseigner la grammaire selon un programme qui « n'a pas pour but de fournir des recettes interprétatives, mais de proposer des catégories conceptuelles qui permettent à chacun de construire ses propres pensées. » (Adam et Cordonier 1998 : 9). Adam et Cordonier évoquent également l'« acuité esthétique » qui, selon eux, n'est pas un don naturel mais une synthèse d'aptitudes développées à partir de la grammaire : « Nous apprenons à voir ce qui a été invisible, à entendre ce qui a été inaudible, à ressentir ce qui a été insensible. Nous approfondissons notre compréhension de l'art en enrichissant notre stock de catégories, en affinant notre discernement, en augmentant nos connaissances, en améliorant notre capacité à voir. » (Adam, Cordonier, 1998 : 10). Le lexique s'apprend selon un processus cognitif simple qui repose sur la « mémorisation », on peut en ce cas-là parler d'apprentissage, mais pour voir ce qui a été invisible, entendre ce qui a été inaudible, ressentir ce qui a été insensible, en d'autres termes, pour mettre en forme un message en respectant les règles d'une intention communicative qui, de plus, peut être « transformable » pour une autre situation, le concept d'apprentissage ne peut suffire, il faut à

ce moment-là parler d'acquisition. En effet, pour donner du sens à une forme, il faut avant tout mettre en évidence un fait grammatical, formuler ensuite la règle et enfin savoir l'appliquer. C'est pour cette raison que nous avons formulé notre question selon le concept « d'acquisition ». 93 élèves sur 220 ont répondu qu'ils n'avaient rien acquis. En élaborant notre questionnaire, nous ne voulions pas non plus nous aventurer sur un terrain vierge pour éviter une surcharge d'informations. À pratiquement la même fréquence, 50 élèves ont évoqué les adverbes, 48 les verbes de mouvement, 40 la négation, 41 les indicateurs spatiaux, 35 les indications temporelles et 32 la formation de l'impératif. Nous pensons que ce qui est nouveau pour les apprenants c'est surtout le métalangage utilisé dans les consignes comme par exemple « verbes de mouvement », « adverbes qui expriment une position proche du sujet parlant », « adverbes qui expriment une position éloignée du sujet parlant », ou encore le lexique utilisé dans les indications spatiales « par-dessus les montagnes de gravats », « dans les crevasses », « au sommet d'un amas de décombres » ». Très peu d'élèves (14) ont parlé de la formation du doute et 1 seul des compléments circonstanciels de lieu : ils ont bien intériorisé ces deux points de grammaire.

– Les questions de repérage vous **ont-elles** aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire ?

Cette question complète la précédente et assoit notre interprétation. Nous l'avons formulée avec les deux verbes « réviser » et « revoir » afin de vérifier que les points de grammaire que nous avons abordés ont déjà été pratiquement vus par les élèves. 171 élèves ont répondu que c'était le cas. Ce nombre est plus important que celui des élèves qui ont avancé à la question précédente qu'ils n'avaient rien acquis, mais remarquons que nous avons aussi précisé que la révision ne concerne que quelques points de grammaire qui ont été traités et non pas de la totalité, ceci dit, un élève peut avoir revu seulement la formation du doute et la négation. Les 53 élèves restant qui ont répondu que les questions de repérage ne les ont pas aidés à réviser et revoir quelques points de grammaire sont ceux qui sont probablement dans l'acquisition.

Les quatre questions précédentes concordent avec les règles de la tâche langagière puisqu'elles préconisent aussi la maîtrise des activités langagières en tenant compte des spécificités cognitive, discursive, stratégique, etc (Huver et Springer, 2011 : 181), et ce, pour une finalité communicative. Nous parlons dans ce contexte de « tâche pédagogique communicative » qui s'oppose à l'exercice/tâche scolaire de l'approche globaliste. Le CECR

la définit ainsi : « les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. » (Huver et Springer, 2011 : 182). L'idée est bien « d'accorder une place privilégiée au sens plutôt qu'à la forme » (ibid.). Nous pouvons nous permettre d'aller encore plus loin dans notre analyse et de nous aligner ainsi à la proposition théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (ISD) de Bronckart pour lequel le langage est au fondement des relations humaines (cité par Fazion, Gouvea, Lousada, 2015 :76-77). Selon cet auteur, les activités langagières sont destinées à assurer la compréhension nécessaire pour la réalisation d'activités collectives générales ; elles se réalisent à travers des textes, qui sont eux-mêmes organisés en genres, d'où le terme « genres textuels » (ibid.).

2.2.4. Entre autotélisme et illusion référentielle

– **Quels** sont les effets de la présence d'une structure syntaxique à un ou deux mots sur l'ensemble du texte ?

Cette question est un préambule pour basculer d'un champ à un autre antinomique : nous abandonnons progressivement les consignes à caractère autotélique pour celles qui font valoir la lecture naïve. Dès le début, nous nous sommes intéressée uniquement aux mots et à la façon dont le texte est écrit, rien n'existe en dehors des mots, nous rejoignons ainsi la loi d'airain de Merlin-Kajman (2016 : 31) : « Non, les personnages, les situations, les lieux n'existent pas. Ce ne sont que des mots. C'est aux mots que vous devez vous intéresser afin de décrire la façon dont un texte est écrit, comment il répond à d'autres textes, comment il obéit à des règles génériques, rhétoriques, stylistiques, comment il relève d'un métier ». La littérature n'a que pour seul et unique but celui d'attirer « l'attention du lecteur sur le spectacle de l'écriture plutôt que sur la réalité extratextuelle qu'il représente, exprime ou évoque. » (Merlin-Kajman, 2016 : 37-38). La littérature détourne l'aptitude représentative du langage « en le prenant lui-même pour objet de désir et de travail » (ibid.). Par « effets », il

s'agit pour nous de faire appel, cette fois-ci, non pas aux connaissances discursives des apprenants mais à la sensibilité que l'écriture fait naître en eux. Leur sensibilité ou la nôtre ? Leurs réponses ne renvoient-elles pas plutôt à nos propres attentes ? À nos désirs refoulés ? Nous n'avons pas choisi ce texte juste pour son thème, mais aussi pour son organisation en rapport avec un thème précis : en apparence le texte paraît long, mais c'est parce qu'il est composé de paragraphes courts voire même succincts. Nous l'avons choisi en priorité pour qu'il, de par sa structure, facilite la compréhension du texte (30 élèves sur 179 ont avancé cette réponse), pour qu'il mette en avant l'état physique et psychique de l'énonciatrice (49 élèves ont avancé cette réponse) ; à moindre importance pour que son organisation participe à la vivacité du texte (seulement 18 élèves ont apporté cette réponse) : un texte ennuyeux est un texte sans vie ; pour qu'il attise l'attention du lecteur (14 élèves) : un lecteur attentionné est un lecteur réactif ; donne un effet rythmique sur la narration (12 élèves) : l'écriture est une mélodie qui n'autorise pas une fausse note ; donne un effet subjectif lié à l'énonciatrice (10 élèves) : la subjectivité est l'essence de la littérature ; une organisation qui donne un effet de suspens (8 élèves), pourquoi pas ? Le suspens anime l'intrigue ce qui accentue l'effet dramatique (6 élèves), qui permet une lecture rapide (6 élèves), qui enrichit le vocabulaire (6 élèves). Nous avons relevé d'autres réponses de quelques élèves, mais tout aussi intéressantes : permet d'insister sur le point de vue de l'énonciatrice (5 élèves) ; participe à la beauté du texte (4 élèves), donne une idée générale du texte (3 élèves), permet de faire un grand nombre de phrases (2 élèves) ; permet de mettre l'accent sur l'importance des mots (1 élève) ; facilite l'oral (1 élève). Nous ne savons pas où situer la réponse « donne un effet de symétrie » (5 élèves), mais nous mettons notre impuissance sur le compte des énigmes de la littéarité. 1 seul élève a avancé que la présence d'une structure syntaxique à un ou deux mots n'avaient pas d'effet sur l'ensemble du texte, mais encore une fois cette réponse renvoie aux effets de la littéarité.

– **Que** pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour exprimer son vécu après le tremblement de terre ?

Dans la partie conceptualisation de la fiche de lecture, la première question concerne les procédés employés par l'énonciatrice pour exposer son vécu après le tremblement de terre ; dans la réponse, nous avons mentionné les verbes de mouvement qui expriment le

déplacement, la négation, le doute, les indications temporelles, l'ordre, des paragraphes et des phrases très courtes et un vocabulaire dépréciatif. Dans « que pensez-vous » de notre question, il s'agit de mettre en place une « scène de partage », puisque le sens ce « n'est pas seulement un fait de langue », il ne dépend pas non plus « d'un sujet de l'énonciation, ni d'un « contexte d'énonciation » » (Merlin-Kajman, 2016 : 55), mais il dépend d'une scène de partage : nous donnons du sens et il se prend. En outre, dans ce « qu'ils pensent » nous recherchons ce que nous voulions transmettre qui est aussi ce que nous « pensons ». Dans cet échange entre nous et les apprenants, il y a « des bonnes parts » et « des mauvaises parts » Pour 49 élèves, ces procédés expriment le détail et la description. Nous avons effectivement mis en avant les séquences descriptives dominantes dans le texte. La présence de descriptions participent naturellement à la vivacité du texte (17 élèves ont avancé cette réponse), puisque d'un certain côté elles expriment la subjectivité de l'énonciatrice (15 élèves), elles apportent de l'information (7 élèves), pour la compréhension du texte (6 élèves) et apportent du dynamisme au texte (2 élèves). Trois réponses étaient incompréhensibles. « Scènes de partage », « bonne part et mauvaise part » ; 92 élèves sur 188 ont avancé que ces procédés expriment les sentiments de l'énonciatrice et son état. Quels sentiments ? Et quel état ? Flou total. Qu'avons-nous voulu transmettre aux apprenants ? Les sentiments d'un personnage ou d'une personne ? Mais un personnage a-t-il des sentiments ? Un personnage n'a pas de sentiments. Reprenons : le sens se donne et il se prend. Il y a des bonnes parts, c'est la valeur positive des mots, et il y a des mauvaises parts, c'est la valeur négative des mots (Merlin-Kajman, 2016 : 55). Furetière explique (citée par *ibid.*) à propos de la mauvaise part : « il y a des gens qui expliquent en mauvaise part toutes les choses qu'on leur dit » ; il donne l'exemple du verbe prendre : *Prendre* : (..) il a pris cela à contresens, il l'a pris de travers, il a pris pour lui ce qu'on disait pour un autre. Pour Furetière, la mauvaise part peut habiter la parole délivrée, par exemple l'adverbe malignement : *Malignement* : (..) il y a des gens qui louent les autres malignement, pour les blâmer en effet. Mais pour nous, en quoi consiste notre mauvaise part ? En ce que nous n'avons pas pu « décoller émotionnellement de ce que nous présente le texte » (Picard cité par Merlin-Kajman, 2016 :160). Nous nous y absorbons, nous y sommes pris « comme par de la glu » : « « La glu » : le mot est de Mme de Sévigné. Il qualifie sa façon de lire un roman de La Calprenède » (Merlin-Kajman, 2016 :161). En d'autres termes, nous sommes devenue, ce qu'appelle Picard des « mauvais lecteurs » (*ibid.*). Pour lui, dont la théorie de la lecture s'inspire de Winnicott et de son analyse des phénomènes transitionnels, le mauvais lecteur est celui qui s'est tellement « abandonné aux émotions modulées suscitées dans le ça, jusqu'aux limites du fantasme »

(*ibid.*) qu'il reste coincé dans une lecture hallucinatoire, « psychotique » contrairement au bon lecteur. Pour dire les choses autrement, nous avons quitté la lecture autotélique du texte littéraire pour nous laisser envahir par la lecture naïve d'un mauvais lecteur et pour nous laisser transporter dans notre illusion référentielle que nous avons transmise aux apprenants. Les procédés employés par l'énonciatrice pour exprimer son vécu après le tremblement de terre expriment bien ses sentiments et son état.

– **Que** pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour décrire les personnes ?

Dans la conceptualisation, nous avons posé que l'énonciatrice emploie des indications spatiales, des verbes de mouvement qui expriment les gestes et des adjectifs qualificatifs pour décrire les personnes. Nous sommes dans le même cheminement de pensée que celui de la question précédente : « scènes de partage », « mauvaise part et bonne part ». Mais non, nous allons encore plus loin que la question précédente. Sur 196 élèves, 12 réponses étaient incompréhensibles (commençons cette fois-ci par la part négative) ; 3 élèves ont avancé que ces procédés sont difficiles du fait de la richesse du vocabulaire ; 3 autres qu'ils sont simples ; 4 élèves qu'ils enjolivent le texte : nous sommes dans une qualification simple des procédés qui ne demandent pas à être interprétés ; ils permettent de donner l'idée générale du texte (2 élèves) ; ils mettent en lumière l'état de l'énonciatrice, l'unique élève qui a fait cette proposition s'est peut-être focalisé sur l'activité qui porte sur l'énonciatrice et la « femme » ; ce sont des procédés descriptifs des personnages et de la situation (26 élèves) ; ce qui fait qu'ils sont bien détaillés (16 élèves). Nous avons deux paires de réponses antonymiques : 12 élèves énoncent que la description n'est pas dynamique tandis que 6 élèves avancent le contraire ; 23 élèves proposent qu'elle est objective alors que 4 élèves relèvent sa subjectivité quand l'énonciatrice donne son opinion. 73 élèves ont écrit qu'ils permettent de faire une description qui exprime la réalité. Par « réalité » nous atteignons une dimension plus large de la lecture naïve. En effet, dans la question précédente, les élèves ont surtout évoqué les « sentiments » ; pour celle-ci, nous sommes à présent dans une situation qui a été concrétisée : les lieux existent, les personnages à plus forte raison. Nous sommes face à une réalité puisqu'elle est, d'après l'école de Palo Alto qui part « de la considération du système culturel global pour étudier les conduites communicationnelles », « afférente aux propriétés physiques des choses objectivement vérifiables et sujettes à réitération » (Paveau, Sarfati,

2003 : 231) et puisqu'elle est « caractéristique de l'expérience humaine qui consiste dans l'attribution constante d'une signification et d'une valeur à ces objets » (*ibid.*). La réalité est indubitablement « une construction culturelle, individuelle et collective dont la définition varie avec les milieux » (*ibid.*). Quels que soient ces milieux, non seulement cette réalité n'a « aucune consistance en dehors des prismes linguistiques et non linguistiques qui la constituent » (*ibid.*), mais aussi elle n'existe pas « en dehors d'un domaine public » (Arenth citée par Merlin-Kajman, 2016 : 70). Arenth, pour arguer son postulat considère que « seul le domaine public procurerait des repères symboliques fiables, et il constituerait donc le seul espace capable de mettre la réalité en partage. » (*ibid.*). La réalité au sens de Arenth c'est d'arracher « les plus fortes forces de la vie intime » telles que les passions, les pensées, les plaisirs des sens au domaine privé, de les « désindividualisées » pour les rendre « en objets dignes de paraître en public ».

Par nos activités, nous avons désindividualisé notre intimité, pour la mettre au service des apprenants et mettre ainsi en partage la réalité par l'illusion référentielle.

– Dans le texte, **y a-t-il** une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer?

Qui n'a pas été touché au moins une seule fois dans sa vie lors d'une lecture quelconque par une phrase ? Par sa structure syntaxique ou par le message qu'il contient ? Qui n'a pas une seule fois dans sa vie au cours de sa carrière ou même dans la vie de tous les jours cité telle ou telle personne pour appuyer sa pensée ou son argumentation ? Nous nous imprégnons des grands pour nous construire nous-même et prendre par la suite notre envol ; nous nous imprégnons aussi du style de l'écrivain pour passer d'un monde fictif à un monde réel : « La différence entre les textes littéraires et les autres ne dépend pas de la présence d'un effet rhétorique ; au contraire, celui-ci se trouve dans tous les textes. C'est le style qui vise souvent à faire passer pour vraisemblable ce qui n'est qu'une histoire. » (Meyer 1992 : 114). C'est aussi le style qui fait le langage de l'écrivain puisque « Chaque écrivain est obligé de se faire sa langue, comme chaque violoniste est obligé de se faire son son » (Proust cité par Meschonnic 1998 : 24). Le travail de l'écrivain dans la langue est ainsi ramené à une opération que Bally appelle « transposition » : « L'écrivain se contente de transposer à son usage les thèmes qu'il trouve dans le langage de tout le monde et de les faire servir à ses

fins, qui sont esthétiques et individuelles, tandis que le langage de tous est actif et social. » (Bally cité par Adam 1996 : 239-240). L'autotélisme tout comme l'illusion référentielle puisent leur source dans le langage ; dans le premier cas c'est l'esthétique du texte qui est sollicitée dans le deuxième cas c'est sa vraisemblabilité qui est mobilisée. La formulation de la question prend en compte ces deux visions du texte ; vision et non pas concept car c'est en fonction du regard que nous projetons vers le texte que se décide l'objectif de notre lecture. Dans notre question, ce regard est orienté vers l'autotélisme par le participe passé « plu » et il est orienté vers l'illusion référentielle par le participe passé « touché ». Sur 199 élèves 173 ont répondu affirmativement à la question et 23 négativement. Ce résultat, nous encourage à continuer de valoriser « la contextualisation, la recherche de la différenciation et l'attention aux particularités » (Huver et Springer, 2011 : 54). Nous considérons par ailleurs que le réemploi d'une structure phrastique qui a affecté l'apprenant c'est lui fournir « le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permettra d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable » (Roegiers cité par Huver et Springer, 2011 : 54) ; nous vérifions les principes de la « pédagogie de l'intégration » proposée par Roegiers qui est « en quelque sorte l'opposé de la pédagogie des standards et du socle » (*ibid.*).

– **Quels** sont les avantages d'étudier un texte littéraire ?

Sans aucune surprise, les élèves ont largement répondu que la littérature enrichit le vocabulaire (61 élèves sur 208) et, dans le même sillage, qu'elle enrichit le plan lexical et langagier (49 élèves), qu'elle permet également d'apprendre la grammaire (20 élèves). Ce qui confirme l'importance de proposer une panoplie d'activités qui doivent prendre en compte les aspects linguistiques, les modes d'énonciation, les actes de langage et ou les situations de communication du genre et pas seulement ses marqueurs discriminatoires d'où dans notre question le verbe « étudier » et non pas « lire ». Bref, la didactique des genres doit prendre en compte à la fois les activités communicatives et les règles de la langue. Nous ne pouvons pas parler d'apprentissage sans réinvestir les acquis et sur ce 26 élèves ont affirmé que le texte littéraire développe l'écriture de productions qui ne peut non plus se faire sans développer l'imagination (20 élèves) : le texte littéraire s'auto-suffit. Les élèves ont relevé le côté ludique du texte littéraire (12), l'amélioration de l'oral (10 élèves), l'appréhension de la vie réelle (6 élèves), d'étudier les figures de style (18 élèves), la connaissance des types de

texte inhérents à ce genre (5 élèves), d'apprendre des synonymes (3 élèves), la connaissance des temps verbaux (1 élève), le texte littéraire développe un sens de l'empathie (2 élèves), cette réponse renvoie à l'illusion référentielle ; il permet la promotion de la langue française au Liban (1 élève), il faudrait souligner qu'au jour d'aujourd'hui, les aspects communicatifs des textes en général ne sont pas exploités au Liban, les consignes sont standards, « mécaniques » sans qu'il y ait une adéquation entre les exercices proposés et une situation d'action. 45 élèves ont mentionné qu'étudier un texte littéraire enrichissait la culture, une réponse qui mérite qu'on s'y attarde puisque le texte littéraire est par excellence le support capable de rendre compte des différentes représentations des cultures. La littérature mérite ainsi sa fonction anthropologique attribuée par Besse : « Toute société développe, par réflexion sur son expérience du monde et du langage, des savoirs où elle codifie cette expérience et qui concourent à sa transmission aux générations suivantes. La littérature orale, ou écrite, parce qu'elle résulte d'un travail sur cette expérience, nous paraît être un de ces savoirs, peut-être le premier, car que seraient la Religion, le Droit, la Morale, ou même la Grammaire, sans les textes littéraires qui les fondent, les représentent ou les exemplifient. » (cité par Seoud, 1997 : 57). En effet, Entre le texte littéraire et le lecteur, il n'existe pas seulement une dynamique essentielle pour la construction du sens mais également un « dialogue interculturel ». Par le « dialogue interculturel », le lecteur enrichit son encyclopédie en parcourant d'autres modes de vie, de pensée de valeurs et de conflits, d'autres visions du monde lointain et proche qui peuvent exercer chez lui une influence. Dans la leçon inaugurale au Collège de France, Compagnon déclare : « La littérature doit donc être lue parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et dans le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres. » (2007 : 254). Dans l'expérience des autres, nous nous permettons une petite évasion en citant en exemple François Cheng qui, dans son livre *Le Dit de Tianyi*, expose bien l'influence qu'avait exercée sur lui la littérature française (1998 : 82) :

Pourtant deux écrivains français de ce siècle allaient exercer une influence décisive sur nous, comme sur toute la jeunesse chinoise : Roman Rolland et Gide. Ils s'étaient imposés grâce à deux traducteurs hors pairs, Fulei et Sheng Chenghua, tous deux ayant fait des études en France et entretenu des relations avec ces auteurs. Ah, le mystère du langage humain ! Ceux qui affirment que les cultures sont irréductibles les unes aux autres s'étonnent-ils jamais assez qu'une parole particulière, à partir du lieu

d'où elle est issue, arrive tout de même à franchir les entraves et atteint l'autre bout du monde, pour y être comprise.

Il ajoute que cette parole venue d'une contrée lointaine reste compréhensible car « plus la parole est porteuse de vérité humaine plus rapidement elle est comprise ». En outre, Cheng avance qu'« à cet autre bout du monde », il a « suffi d'ouvrir l'un de ces livres imprimés sur papier rudimentaire » pour s'immerger aussitôt dans un univers autre qui deviendra familier. Abdallah-Preteuille et Porcher précisent quant à eux que « [la littérature] crée un espace d'authenticité partagé, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier. Elle dit au lecteur la même chose et une autre chose, elle s'adresse à lui en particulier, c'est-à-dire à la fois comme un être humain et comme un individu totalement incomparable, irréductible. Les œuvres littéraires parlent d'elles-mêmes, parlent des autres en parlant de nous, parlent du monde comme il change et il ne change pas, et elles sont les seules à pouvoir le faire » (cités par Carlo, 1999 : 312).

Gruca affirme à son tour, en reprenant quelques spécificités de la littérature qui font l'unanimité, que le texte littéraire « construit un univers langagier qu'anime une vaste dynamique, à la fois générique, intertextuelle et interculturelle » (2010 : 20), et ce, « par les respects et la transgression des codes ». En outre, son discours se greffe en nous indépendamment des époques et des frontières ; la littérature favorise ainsi l'interculturel : « Elle constitue un immense réseau qui fait fi des frontières, des époques et qui tisse une toile en perpétuel renouvellement. Par ces aspects, le littéraire peut participer, aux côtés des autres supports et domaines, à l'apprentissage d'une langue-culture et favoriser le dialogue interculturel. » (Gruca, 2010 : 20).

« Pour la beauté du texte » seulement deux élèves ont avancé cette réponse. Un échec ? Nous avons mis en avant l'autotélisme du texte littéraire ainsi que l'illusion référentielle et pourtant nous avons failli à notre devoir de faire valoir le « beau » du texte. Peut-être car comme l'affirme Merlin-Kajman, (2016 : 245) nous ne sommes plus capables de nous exclamer en disant « Si beau » !: « Nos yeux ne sont plus habitués à lire de telles exclamations, nos oreilles ne sont plus guère habituées à les entendre sauf peut-être dans nos conversations privées (très privées). Nous avons perdu cette candeur esthétique, et peut-être même jusqu'à la faculté d'éprouver, d'exprimer sans question ni réserve le sentiment du « beau ». » Nous avons occulté notre jugement du goût et, à l'instar de Merlin-Kajman (2016 : 245), notre lien

avec la littérature ne consiste pas ou plus au devoir ou au désir de partager le « beau » avec nos élèves et même si, au fond, ce désir existe nous resterions « perplexes ou réticents devant la possibilité d'un tel partage » (Merlin-Kajman, 2016 : 245). Nous sommes comme Merlin-Kajman qui hésite à s'exclamer « Comme c'est beau ! » et à y entraîner ses élèves. Également, nous suivons comme elle la réponse d'usage qui est de dire « c'est intéressant » « lorsque notre sentiment est favorable » devant une œuvre quelconque; mais cette réponse comme l'affirme Merlin-Kajman (2016 : 245) « n'est pas un jugement de goût mais appelle notre raison, annonce un développement qui ne révélera rien de notre émotion, une émotion enfouie, quand elle existe, au plus intime de nous-mêmes ». Récapitulons : en classe ce qui prime c'est le refus de l'illusion référentielle et des « impressions subjectives » et c'est aussi une « condamnation sans appel des jugements de goût ». Récapitulons : en classe il faut laisser libre court à l'illusion référentielle la nôtre et la leur, libre aussi les « impressions subjectives » et libre encore les jugements de goûts les nôtres et les leurs : « l'enjeu, c'est rien de moins que celui du partage » (Merlin-Kajman, 2016 : 54)

–**Trouvez-vous** des inconvénients à son étude? Si oui, **lesquels** ?

Un inconvénient n'est jamais neutre en particulier dans une étude de texte puisqu'il est lié aux critères que nous avons sélectionnés pour le choisir et à la manière dont nous l'avons abordé. Les remarques des élèves, nous permettront d'éviter certaines erreurs et d'être plus attentive à leur attente. 41 élèves ont trouvé le texte trop long, cette particularité ne nous a pas échappé mais pour nous la longueur était due à une succession de paragraphes succincts, nous n'avons donc pas pensé que cela pouvait outre mesure les gêner ; 18 élèves qu'il était difficile à la première lecture, c'est un peu le propre du texte littéraire : il ne se prête pas facilement à la compréhension ; 16 élèves ont évoqué la complexité du vocabulaire ce qui nous incite à favoriser les activités qui font accéder au sens ; le texte est ennuyeux par sa longueur (18 élèves), il faudrait donc choisir à l'avenir des textes plus courts, avec des dialogues car 5 élèves ont indiqué qu'il en manquait et 9 autres ont mentionné qu'il manquait des animations. C'est vrai que nous aurions dû en faire, mais nous étions aussi très limitée par le temps que pouvaient nous accorder les enseignant (es). 3 élèves ont avancé un manque d'explications et 4 autres que le texte est détaillé, nous pensons que pour ce qui est du nombre d'activités proposé il n'y aura jamais de consensus entre les élèves. C'est un texte qui demande réflexion et analyse (12 élèves) et c'est un texte qui demande de la patience (aussi

12 élèves), à ces deux réponses, nous allons encore une fois mettre en avant le propre du texte littéraire. Pour 1 élève, le temps et le lieu ne sont pas précisés, nous les avons mentionnés dans la fiche explicative de l'enseignante mais nous aurions dû mettre un chapeau explicatif avant le début du texte avec ces informations. L'inconvénient du texte c'est d'être totalement absorbé par l'intrigue (1 élève), nous dirons plutôt qu'il s'agit d'un avantage puisque nous sommes pris par l'histoire « comme par de la glu ». 5 élèves ont écrit que le texte littéraire fait mal aux yeux, au dos, et provoque des douleurs physiques, mais à cela nous n'y pouvons rien. Quand nous orientons une question nous orientons également la réponse : nous demandons des avantages, nous en aurons, nous demandons des inconvénients nous en aurons aussi. 1 élève a toutefois fait savoir que c'est ludique et un autre que ça cultive, ce qui, rappelons-le encore une fois est le propre de la littérature

– **Reprenez** la réponse à la question : « **Faites** une interprétation de la proposition suivante : «...*entaille* profondément mon souffle et mon regard pénètre dans ma chair. » ».

Jusqu'à présent, nous étions « les maîtres du jeu », nous avons mis en partage notre illusion référentielle en faisant notre propre interprétation du texte et nous l'avons « soumise » aux apprenants. Nous avons toutefois voulu changer de main en leur donnant l'opportunité de faire tous seuls une interprétation personnelle de la proposition « ...*entaille* profondément mon souffle et mon regard pénètre dans ma chair ». Nous reconnaissons toutefois une erreur, nous aurions dû les laisser interpréter la phrase de leur choix. Néanmoins, nous prenons plaisir à lire leur réponse et nous abandonner à leur illusion référentielle même si elle a été imprégnée, un tant soit peu, de notre influence. Pratiquement toutes les réponses vont dans le même sens : expression des sentiments de tristesse et de consolation/souffrance de l'énonciatrice (84 élèves), parle de ses blessures (50 élèves), allusion à l'odeur de la mort qui la gêne (36 élèves), 3 élèves ont fait remarquer qu'elle annonce sa mort prochaine et 4 autres que c'est le règne de la violence. Ces deux dernières réponses sont intéressantes puisqu'elles se distinguent nettement des autres et aussi, avouons-le, de notre illusion référentielle. Nous nous sommes essentiellement focalisée sur la souffrance de l'énonciatrice. Ce qui donne à penser qu'il faudrait donner aux apprenant plus de liberté interprétative, en rien ceci discréditera notre statut d'enseignant : « littéraire, le partage ne vise pas une adhésion participative, un consensus sans hiatus ni différence aucuns, une cohésion autour d'un même sens. Au contraire. » (Merlin-Kajman, 2016 : 54-55).

De tout ce qui précède nous pouvons avancer que le texte littéraire a un rôle formateur puisqu'il assure à l'apprenant « le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permettra d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable » (Roegiers cité par Huver et Springer, 2011 : 54). Ce bagage n'est possible qu'en aliénant à la fois une lecture autotélique du texte littéraire et une lecture naïve basée sur l'illusion référentielle.

2.3. Étape 2 : l'article de presse

2.3.1. Dépouillement

À la première lecture et par rapport au texte littéraire, sur 228 réponses, 84,64% des élèves ont trouvé que l'article de presse était moins difficile à comprendre. Sur 224 réponses, 91,96% d'entre eux estiment que les questions ont abordé l'ensemble du texte, car elles apportent des informations (24,27%), elles donnent l'idée principale du texte (16,88%), elles facilitent la compréhension de chaque paragraphe (14,56%), elles détaillent le texte (15,04%) et elles permettent de dégager ses idées secondaires (5,82%). Seulement 8,03% ont estimé que les questions n'ont pas abordé l'ensemble du texte car, pour ce faire, il en aurait fallu d'autres (11,11%), elles ne renseignent pas sur les conséquences (5,55%) et elles sont plutôt axées sur le vocabulaire (5,55%). Les élèves dans leur majorité absolue ont pu facilement identifier le thème du texte. Grâce aux questions, sur 194 élèves, 46,90% ont appris le lexique propre au tremblement de terre, 40,20% des synonymes, des définitions et des indications temporelles et 7,21% rien de nouveau. Sur 216 réponses, 92,59% des élèves comptent bien réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce qu'ils ont appris. La partie Repérage leur a permis d'apprendre de nouveaux points de grammaire tels que les formes verbales, les groupes nominaux, l'hypéronyme, les indicateurs spatio-temporels ainsi que les procédés de description tandis que 34,29% de 207 élèves affirment n'avoir rien appris de nouveau. Sur 198 élèves, 67,17% ont affirmé que la partie Repérage les a aidés à réviser et revoir quelques points de grammaire. À la manière dont l'écriture de presse communique aux lecteurs un évènement dramatique tel que le tremblement de terre, sur 150 réponses, 48% des élèves

estiment que les informations données sont facilement compréhensibles, 38,66%, que l'écriture de presse donne une image fidèle de l'évènement et de manière objective, 32% qu'elle est détaillée et 8,66% qu'elle est facile. Sur 191 élèves, un passage du texte a plu ou a touché 56,77% d'entre eux. Par rapport au texte littéraire, sur 211 réponses 57,81% estiment que l'écriture journalistique est plus facile, plus simple (21,32%), plus attrayante (1,42%), qu'elle développe l'information et qu'elle correspond à la réalité (5,68%), que cette écriture est moins belle que celle du texte littéraire (6,63%). Sur 192 élèves 66,14% pensent que l'article de presse permet de connaître l'actualité, 29,16% qu'il enrichit la culture personnelle, 11,45% qu'il apprend à écrire un article de presse. D'autres réponses ont été apportées par les élèves : sensibiliser le lecteur au texte informatif (6,25%), acquérir un bagage lexical (4,68%), développer la capacité d'analyse (4,16%), elle est plus facile à appréhender (2,08%) et développe le sens de l'objectivité (1,56%). Toutefois, sur 189 élèves 28,57% pensent que l'article de presse présente aussi des inconvénients car, selon eux, les informations sont influencées par le point de vue du journaliste (10,58%), que c'est un texte ennuyeux (7,40%), qu'il manque de sentiments (3,70%) et qu'il est difficile (2,64%).

2.3.2. Le genre journalistique uniquement le genre

– À la première lecture et par rapport au texte littéraire, l'article de presse vous a-t-il paru plus difficile à comprendre?

Sur 228 réponses, 193 élèves ont affirmé qu'à la première lecture et par rapport au texte littéraire, l'article de presse était plus facile à comprendre. Pour interpréter cette réponse il faudrait analyser les « mécanismes » du texte littéraire et celui de l'article de presse. L'écrivain établit son texte en y greffant des blancs, des séries d'indéterminations, qui favorisent les significations multiples du texte littéraire ; devant un tel objet sémiotique, « l'horizon d'attente » du lecteur saura l'identifier comme texte littéraire. L'« horizon d'attente » du lecteur concerne aussi le texte de presse puisqu'il doit faire appel à son encyclopédie pour vérifier des hypothèses de compréhension, sauf pour le fait divers qui est, selon Barthes, « une structure fermée », une information « qui contient en soi tout son savoir : point besoin de connaître rien du monde pour consommer un fait divers : il ne

renvoie formellement à rien d'autre qu'à lui-même » (Barthes, cité par Lits, 2008 : 126). Le texte littéraire est un « mécanisme paresseux », il laissera le soin au lecteur de remplir les espaces de non-dit, les espaces blancs. Le cas est tout autre pour la presse écrite : c'est le lecteur qui fera office de « mécanisme paresseux », le travail du journaliste consiste à « colmater au maximum les brèches ». L'essentielle de l'information doit être dévoilée le plus rapidement possible et avec le moindre effort, nous la trouverons dès l'abord dans les titres et les intertitres avant qu'elle ne soit développée dans le texte. Il s'agit ainsi entre ces deux types de texte d'« opposition entre la divergence fondatrice du fait littéraire et la convergence requise du travail journalistique » (Lits, 2008 : 34). Si cette divergence est le signe d'une consécration littéraire, elle est considérée comme une faute professionnelle en journalisme. Pour dire les choses autrement et plus clairement Lits déclare : « Là où la nouvelle joue volontairement de l'ambiguïté, de l'implicite et du pluriel des interprétations, l'article de presse vise la clarté, l'univocité, l'explication, la cohérence. » (2008 : 34) Le journaliste, autant que faire se peut, facilitera la compréhension de son récit au lecteur en évitant les termes obscurs ou en les expliquant d'autant plus s'ils appartiennent à des domaines de spécialisation divers. Il donnera ainsi la signification des sigles, limitera les blancs du texte et fera en sorte d'en écarter totalement les « lieux d'incertitude et de divergence » (Lits, 2008 : 100). À cet effet, Lits remarque que si les écrivains, en s'adonnant au journalisme, préfèrent la chronique, l'éditorial, le billet d'humeur et le compte rendu d'ordre culturel c'est justement car avec ces genres, réputés pour être moins journalistiques au sens d'investissement professionnel, ils peuvent à leur aise « jouer de leur écriture et conserver les ambivalences et les oscillations qui composent leur ordinaire. » (2008 : 35).

Ne sommes-nous pas au cœur de la force du langage ? « La force, dans le langage, c'est le continu de la signifiante. Bien plus, et de manière plus diffuse, plus étendue, d'autant plus qu'elle est souvent non reconnue – c'est l'efficacité, la puissance de l'imperceptible – quand d'autres fois, elle est voulue et ressentie comme telle. La force, c'est plus que tout, un continu d'un corps à son langage. » (Meschonnic, 2000 : 9) Découvrir cette puissance imperceptible, cette force qui en nous, nous projette dans le tréfonds de notre corps, saisir ce dissimulé, l'assouvir de nos efforts, vive allure chuintant dans son fort, éclat du rythme ramené à son port.

– **Pensez-vous** que les questions ont abordé l'ensemble du texte ? **Détaillez** votre réponse.

Tout comme le texte littéraire, nous avons élaboré notre questionnaire en prenant en compte les trois capacités d'action énoncées par Dolz, Pasquier et Bronckart. Les éléments caractéristiques du contexte de production ont été mis en perspective dès la compréhension globale. Il s'agit d'un texte extrait d'un journal qui est identifiable grâce à la présence des éléments suivants : sa disposition en colonnes, la présence d'un titre suivi d'un chapeau, l'insertion du nom de l'auteur de l'article, la dénomination de l'agence de presse « AFP » et le nom du journal. La formule de suscription « notre correspondant » précédé par le lieu de l'évènement « Saint-Dominique » signalent une dépêche de presse. La capacité discursive nous a permis de mettre en relief le type du discours : il s'agit d'un texte descriptif à visée informative. La capacité linguistico-discursive met en relief les marqueurs temporels et spatiaux qui servent à localiser les événements racontés (mardi 12 janvier en fin d'après-midi, en début de soirée, à 16h53, au nord, vers l'ouest, vers l'est). En outre, le discours indirect s'emploie à rapporter les paroles, les noms propres des lieux et des personnes (La République Dominicaine, Port-au-Prince, Haïti, René Préval, Elisabeth Delatour..), les groupes nominaux qui représentent l'hypéronyme « bâtiment » (le palais national, les ministères, le Parlement, la cathédrale, les établissements universitaires...), les groupes nominaux qui nous renseignent sur la fonction des personnes et sur les liens familiaux de certaines d'entre elles (le président, son épouse,...), le champ lexical du tremblement de terre (séisme, catastrophe, secousse, réplique...), les extensions nominales (la violence du séisme..) ainsi que les modalisateurs défavorables (peur, panique, affolement,...). Tous ces éléments sont contenus dans des activités simples qui permettent aux apprenants d'avancer que les questions apportent des informations sur le texte (50 élèves sur 224) ; le terme « information » employé par les élèves peut laisser entendre que reconnaître le genre textuel oriente effectivement leur « horizon d'attente ». La presse écrite d'information est bien « une pratique spécifique, fondée sur un système énonciatif particulier » (Ringoot, 2004 : 93) du fait que son discours instaure la réalité à la fois comme « matière première » et comme « produit transformé » (Ringoot, 2004 : 93). Par ailleurs, « apporter des informations » sous-entend qu'elles donnent l'idée principale du texte (38 élèves), qu'elles détaillent le texte (31 élèves), qu'elles facilitent la compréhension de chaque paragraphe (30 élèves), qu'elles permettent également de dégager les idées secondaires du texte (12 réponses). 18 élèves sur les 224 ont avancé que les questions n'ont pas abordé l'ensemble du texte, mais seulement 3 élèves ont détaillé leurs réponses.

– **Avez-vous pu** identifier facilement le thème du texte?

À cette question, sans aucune surprise, 222 élèves sur 225 ont répondu par l’affirmative puisque le titre en lui-même annonce le sujet qui sera développé dans le texte. À cet effet, il serait intéressant de comprendre l’enjeu du titre dans la presse écrite.

Le titre dans la presse a pour seul but de produire du lectorat qui ne peut se faire qu’ « au travers des perceptions-représentations que les acteurs sociaux impliqués dans la production du titre de référence en tant que produit, ont des secteurs sociaux visés comme « cible » » (Véron, 1988 : 15). Le titre doit, par ailleurs, appeler le lecteur pour un « contrat de lecture » en tant que discours ayant « un statut autonome », comme « un texte à soi seul, un texte qui est livré au regard des lecteurs [...] comme tenant le rôle principal sur la scène de l’Information » (Charaudeau cité par Boyer, 1988 : 72). En outre, à chaque journal sa stratégie énonciative qui se manifeste à partir du titre ; la comparaison des titres de *Libération* et *Le Monde* montre en effet que ces deux journaux construisent leur personnalité à partir de cet élément péritextuel. Il faudrait aussi remarquer que contrairement à la littérature, le titre de presse peut être énoncé par un rédacteur différent et peut avoir pour origine un énoncé précis de l’article facilement identifiable, il s’agit alors d’un « énoncé-titre de discours rapporté » (Darde, 1988 : 96). L’intérêt de la lecture du titre de presse c’est qu’il ne doit pas forcément être suivie par la lecture de l’article ; ainsi, celui qui le rédige, doit faire en sorte qu’il ne soit pas nécessaire au lecteur de se référer à l’article pour le comprendre. Par ailleurs, les journalistes opposent le titre informatif au titre incitatif (Ringoot, 2004 : 109) ; la préférence à l’un ou à l’autre relève du choix éditorial. En outre, l’efficacité du titre tient à la présence de beaucoup de sens associé à peu d’énoncé afin de pouvoir répondre à « la contrainte de brièveté croisée avec celle d’intelligibilité ainsi que la fonction phatique » (*ibid.*).

– **Par le biais** des questions, **qu’avez-vous** appris sur le plan lexical et sur le plan langagier?

91 élèves sur 194 ont évoqué le lexique propre au tremblement de terre, 78 d’entre eux ont cité le vocabulaire et 21 élèves ont fait référence aux synonymes. Il est vrai que dans

l'élaboration de notre questionnaire nous nous sommes focalisée sur le lexique dans plusieurs activités : celle qui demande de relier des assertions à leur reformulation respective par exemple : *La violence du séisme a été telle* devient *l'intensité de la secousse a été si forte* ; cette autre qui se base sur la réécriture de mots et de leur synonyme (dévaster = ravager ; acheminer = transporter ; pillard = voleur) ; ou encore celle-ci qui demande aux apprenants de donner les mots qui remplacent « tremblement de terre » ; enfin, cette dernière dont la consigne propose la transformation de phrases selon un modèle précis :

3- Transformez la phrase **A** selon le modèle de la phrase **B** et vice versa en vous appuyant sur les éléments en gras.

A- Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de Cité Soleil, **l'un des principaux** bidonvilles, situé au nord de la capitale.

B- Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été) ;

Le lexique peut aussi être appris quand les apprenants ont à retrouver dans le texte une phrase qui développe une proposition du même texte et en donnant également des synonymes :

2 - **Retrouvez** dans le texte la phrase qui développe la proposition : « De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale ». **Donnez** le synonyme d' « édifice » et celui du participe passé « détruit »).

Incontournablement, à notre sens, une activité qui permet l'utilisation du dictionnaire favorise l'apprentissage du lexique :

- En vous aidant du dictionnaire :

a- **Donnez** le sens de « témoignage » et celui de son verbe. **Trouvez** un autre nom.

b- Dans les segments suivants, **quel** est le sens de chacun des mots **en gras** ?

- ...de **peur** d'un nouveau séisme...

peur :.....

- ..., ajoutant à la **panique** générale.

panique :.....

- ..., qui ont prolongé l'**affolement** des habitants...

affolement :.....

Par ailleurs, à la réponse « rien de nouveau » (14 élèves), nous pouvons arguer que l'essentiel a été appris dans l'étude du texte littéraire. Peu de réponses concernent le plan langagier ; en effet, seulement 2 élèves ont évoqué les temps verbaux, 1 seul les formes de discours, 1 seul les formes verbales et 4 les indications spatio-temporelles. Nous avons certes plus valorisé le plan lexical, mais nous sommes à présent convaincue que l'accès aux mots se fait plus facilement sans l'utilisation d'un métalangage spécifique comme les indications spatio-temporelles, les formes verbales, le discours.

– **Comptez-vous** réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce que vous avez appris?

200 élèves sur 216 comptent réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce qu'ils ont appris. Il s'agit du lexique propre au tremblement de terre puisque c'est le thème de notre sujet ; mais il peut aussi s'agir d'un autre thème qui lui est plus ou moins proche. Cette utilisation peut aussi se faire sans aucun lien avec le thème. Dans tous les cas, leur réponse nous met en confiance quant à la nécessité de présenter une panoplie d'activités aux consignes simples et avec un étayage efficace.

– **Quels** sont les points de grammaire nouvellement acquis dans la partie Repérage?

71 élèves ont précisé qu'ils n'avaient rien acquis dans la partie Repérage. Rappelons que cette partie renvoie à l'écriture journalistique dans ce qu'elle comprend comme type de discours, comme noms propres de personnes et de lieux, comme types de phrases, comme indications spatio-temporelles, comme nominalisation. Ce sont des points de grammaire qui ne sont pas nouveaux pour les apprenants, mais il nous fallait aussi nous appuyer sur les connaissances préalables des élèves. Toutefois, 53 d'entre eux ont mentionné qu'ils avaient appris les formes verbales, il s'agissait des participes présents « utilisant » et « préférant » (normalement connus par les élèves) ; 31 élèves les groupes nominaux, nous pensons qu'ils font allusion aux mots qui forment ces groupes et qui doivent être nouveaux pour eux. Nous avons eu diverses autres réponses de quelques élèves qui évoquent le métalangage grammatical que nous avons utilisé dans notre questionnaire ; le terme « hypéronyme » a le plus été cité par les apprenants (31 élèves). Cependant, nous avons aussi relevé d'autres

réponses dont le métalangage n'a pas été vu (la formation de l'impératif, le complément d'objet direct, les adjectifs épithètes). Nous n'allons pas de ce fait interpréter ces résultats.

– Les questions de repérage vous ont-elles aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire?

133 élèves sur 198 ont répondu que les questions de repérage les ont aidés à réviser et revoir quelques points de grammaire et 65 ont avancé que ce n'était pas le cas. L'article de presse est vu dès le cycle élémentaire et le discours journalistique est travaillé à partir du collègue. Dans le choix de notre corpus il fallait nous projeter sur un terrain déjà connu des apprenants ; leurs réponses nous rassurent puisqu'elles nous permettent d'asseoir de nouvelles connaissances sans leur causer une forme de saturation cognitive.

2.3.3. L'écriture journalistique et l'illusion référentielle

– **Comment trouvez-vous** l'écriture de presse dans son rôle à communiquer aux lecteurs un évènement dramatique tel qu'un tremblement de terre? **Développez** votre réponse.

« Donne des informations facilement compréhensibles » (72 élèves), « permet de donner une image fidèle de l'évènement » (58 élèves), « décrit les évènements de manière objective » (48 élèves). À partir de ces réponses, nous pouvons affirmer que les élèves ont saisi l'identité de la presse qui renvoie à son écriture : elle est transcription de la réalité liée aux événements, aux paroles d'autrui, à la transmission de l'information. Le journalisme est en effet, par excellence, une pratique de construction sociale de la réalité. Le discours journalistique a ainsi son propre agencement, il « n'est pas une chambre d'échos ». Ce discours a ses propres règles et même s'il est imprégné d'autres discours qui en font un terrain propice à l'interdiscursivité, il revendique son autonomie par la construction de sa propre ligne éditoriale. La presse écrite d'information, est bien « une pratique spécifique, fondée sur un système énonciatif particulier » (Ringoot, 2004 : 93) du fait que son discours instaure la réalité à la fois comme « matière première » et comme « produit transformé » (Ringoot,

2004 : 93). La presse est par ailleurs considérée comme une institution dans laquelle le producteur de l'article, qu'il opère seul ou en collectivité, appartient à une « formation discursive qui est celle du journal (journaliste) ou une autre » (Adam, 1997 : 15). L'énonciateur est ainsi pris dans l'interdiscours de la presse, « son discours est interdiscursivement et intertextuellement réglé, conditionné par les catégories de la presse écrite » (Adam, 1997 : 15-16). En lisant une dépêche de presse, nous sommes donc plongée dans une réalité totalement objective, dans une image fidèle de l'évènement. Dans la réponse « permet de donner une image fidèle de l'évènement », les élèves ont-ils vraiment été imprégnés de la réalité du discours ou se sont-ils laissés envahir par leur illusion référentielle ? Devrions-nous parler d'illusion référentielle quand il s'agit de presse écrite ? En d'autres termes, ont-ils été projetés dans une réalité liée intrinsèquement à leur expérience du monde ? Et pour ce faire ont-ils été vraiment imprégnés de l'évènement communiqué par la presse ? À en croire Benjamin ce n'est pas le cas. Celui-ci souligne que la presse « détériore la capacité de ses destinataires à se représenter les événements qui leur sont communiqués : les informations continues qu'elle dispense ne peuvent s'intégrer au vécu de ceux qui les lisent. Elles les habituent à prendre connaissance du réel sans rien s'approprier de cette connaissance, sans en tirer des représentations à la fois personnelles et partageables, sans l'intégrer à leur propre expérience du monde » (Merlin-Kajman, 2016 : 41). C'est pour cette raison que pour lui le concept de l'illusion référentielle est insuffisant à repérer dans la presse écrite car « l'information repose tout autant que le roman réaliste ou que l'histoire sur l'aptitude référentielle du langage » (Merlin-Kajman, 2016 : 41). Selon Benjamin « son économie fondée sur l'exigence de ses destinataires, pour qui les faits racontés par la presse ne sont donc réels que de façon purement extérieure à eux. La preuve, c'est qu'ils ne peuvent raconter à leur tour ce dont la presse les informe. Le réel rapporté par l'information ne circule pas de bouche en bouche, ne s'incorpore pas à ceux qui en prennent connaissance. Du reste, nul besoin, pour l'écouter, de prêter l'oreille. Elle délivre un savoir neutre, donc inassimilable subjectivement : elle ne trace aucun savoir d'expérience » (Merlin-Kajman, 2016 : 41). Si nous suivons le raisonnement de Benjamin, nous pouvons faire la remarque suivante : comme la presse écrite délivre une réalité qui ne s'incorpore pas chez le destinataire à cause de sa neutralité et parce qu'il ne « peut en tirer des représentations à la fois personnelles et partageables », elle ne fera donc pas appel à son expérience du monde ; elle ne fera pas ainsi appel à son illusion référentielle. « Permet de donner une image fidèle de l'évènement » est une réponse qui est liée à la spécificité discursive de la presse écrite. Dans cette spécificité, les élèves ont bien relevé que la presse écrite délivre aussi une

« écriture détaillée » (13 élèves), c'est une écriture facile (3 élèves), c'est un moyen de communication essentiel (2 élèves), elle permet d'appréhender de nouveaux horizons (1 élève), c'est un texte adapté (2 élèves). Par ailleurs, 5 élèves ont avancé que l'article peut difficilement communiquer un évènement dramatique (texte informatif). Ont-ils eu du mal à se représenter le réel exposé par la presse écrite ? Ou bien ont-ils eu besoin de faire appel à leur illusion référentielle sans que ce soit possible ? Des questions qui resteront sans réponses.

– Dans le texte, **y a-t-il** une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer ?

Nous avons pris le risque d'utiliser deux participes passés « plu » et « touché » qui ne sont pas adaptés à l'écriture journalistique ; néanmoins 109 élèves ont répondu affirmativement à cette question. « Plu » et « touché » impliquent l'intervention d'une émotion. La presse écrite n'est donc pas si neutre que ça, elle véhicule comme n'importe quel autre discours une touche de sensibilité, mais nous n'allons pas nous laisser transporter par cette vague émotionnelle. 82 élèves ont aussi répondu qu'aucune phrase ni aucun paragraphe et ni aucune structure syntaxique ne les a particulièrement « touchés » ou « plus » et qu'ils aimeraient réemployer. Cherchons une interprétation à leur réponse et disons que c'est parce que notre question contient plusieurs éléments liés entre eux : « plu », « touché » et « aimeriez réemployer ». Cherchons-nous une issue pour affirmer que chaque écriture renferme un message émotif ? Peut-être que oui.

– **Par rapport** au texte littéraire comment trouvez-vous l'écriture journalistique ?

Cette question permet d'observer si les apprenants ont été sensibles aux caractéristiques discursives du texte littéraire et de l'article de presse. Pour une très grande majorité des élèves, l'écriture journalistique est plus facile que celle du texte littéraire (122 élèves), c'est une écriture simple (45 élèves), elle correspond à la réalité (12 élèves), elle est objective (27 élèves), elle développe l'information (14 élèves), elle est plus attrayante (15 élèves), mais elle reste toutefois moins belle que le texte littéraire (14 élèves). Pour une série de 3 élèves elle

est moins attrayante que le texte littéraire, plus difficile, plus ludique et plus vivante. Mais il faudrait aussi se poser la question à quoi tient la facilité de l'article de presse car n'oublions pas que beaucoup de mots leur étaient inconnus au premier contact avec le texte? Nous suggérons que cette « facilité discursive » tient peut-être au degré de se représenter le réel. Pour aller plus loin dans notre analyse, nous allons arguer que la facilité d'une écriture tient au besoin ou pas de faire appel à l'illusion référentielle : moins le texte nous propulsera dans une lecture naïve (notre illusion référentielle) et plus il sera facile à comprendre ; la réciprocité est aussi de mise. Dans une perspective didactique, leurs réponses soulignent l'enjeu et le soin que nous devons prendre dans le choix du texte littéraire et dans l'élaboration de la fiche de lecture.

– **Quels** sont les avantages d'étudier un article de presse?

La presse reste une valeur sûre du respect du contrat entre les journalistes et ses lecteurs par la véracité des faits relatés et la sincérité des discours qu'ils énoncent. Il s'agit d'une situation de communication qui fait que doivent coexister « quatre types d'exigence » Charaudeau (2005 : 194) dans un même organe d'information. Ces quatre types correspondent respectivement à l'exigence de visibilité qui « oblige la presse à composer les pages de son journal de sorte que les nouvelles puissent être aisément repérables et saisies par le lecteur » ; l'exigence de lisibilité qui « oblige la presse à un travail d'exposition le plus claire possible du compte rendu des événements qui se produisent dans l'espace public, à travers les modes discursifs de l'« événement rapporté » (faits et dits) » (*ibid.*) ; l'exigence d'intelligibilité, liée aux deux précédentes, mais qui concerne davantage « le commentaire qui est fait sur l'événement » ; enfin, la dramatisation dont l'origine vient « du contrat de communication médiatique ». Ce dernier type est plus discret que les autres, il s'insinue « dans les modes d'écritures des articles et particulièrement dans les titres » (*ibid.*). Par ailleurs, dans la transmission de l'information Agnès, (2009 : 31) distingue cinq attitudes journalistiques:

1– Les *articles d'information stricte* : cette famille correspond au traitement des nouvelles et des informations de base. Dans cette famille le rédacteur *relate* les faits. L'infographie (appelait autrefois « information visualisée ») en fait partie.

2 – Les *récits* : le journaliste *raconte* un événement, une situation, un personnage, un moment historique. Il exerce sa subjectivité et ses talents d'écriture.

3– Les *études* : elles permettent au journaliste d'*approfondir* l'information. Il abandonne la posture du reporter pour se rapprocher de celle du chercheur.

4– Les *opinions extérieures* : le journaliste *s'efface*, partiellement ou totalement, pour *donner la parole à d'autres*.

5– Les *commentaires* : le journaliste, au contraire, *s'engage*, *s'autorise à donner son avis* pour tenter d'éclairer le lecteur et de le faire réagir.

D'après les caractéristiques de l'écriture journalistique que nous venons d'énoncer, une très grande majorité des élèves ont bien saisi qu'étudier un article de presse c'est connaître l'actualité (127 réponses sur 192) qui permet d'une certaine façon « d'enrichir la culture personnelle » (56 élèves) : l'écriture journalistique fait en effet appel à des noms propres de pays, de personnes, de fonctions, de localisation géographique, d'habitudes culturelles, de positions politiques,....., etc. Les fiches de lecture doivent faire ressortir ces informations. Étudier un article de presse, invite à apprendre à l'écrire (22 élèves) : à chaque initiation un modèle, c'est donc tout à fait évident que pour pouvoir « faire comme » il faut saisir les particularités de l'objet imité. En outre, « apprendre à écrire un article de presse », « sensibiliser le lecteur au texte informatif » (12 élèves), « développer la capacité d'analyse » (8 élèves), « développer le sens de l'objectivité », (3 élèves), « mieux comprendre l'écriture de presse » (2 élèves), d'être « plus facile à appréhender », (4 élèves), « rapproche le lecteur du thème » (2 élèves), et aussi pourquoi pas « divertit le lecteur », c'est aussi réaliser des journaux dans le cadre de la pédagogie de projet afin de développer chez les apprenants des savoirs-actionnels indispensables pour agir et co-agir en société. Ces projets sont appliqués dans les institutions scolaires du Liban, ce qui explique également leurs réponses. Comme pour n'importe quel texte, l'écriture journalistique améliore la langue (8 élèves) et permet d'acquérir un bagage lexical (9 élèves).

– **Trouvez-vous** des inconvénients à l'étude d'un texte journalistique? Si oui, **lesquels** ?

135 élèves sur 189 n'ont pas trouvé d'inconvénients à l'étude d'un texte journalistique, pour les 54 qui ont répondu le contraire, leurs arguments sont très divers : « texte ennuyeux » (14 élèves), « idées qui se répètent » (2 élèves), « texte critique » (4 élèves), « manque de

sentiments » (7 élèves), « texte difficile » (5 élèves), « empêche le lecteur d’approfondir le sujet par sa facilité » (2 élèves). Un argument reste toutefois surprenant, 2 élèves ont avancé que les informations sont influencées par le point de vue du journaliste. « Une influence » implique une projection dans l’expérience de ce dernier ou peut-être encore dans la mise en avant d’une forme d’illusion référentielle.

De ce qui précède, nous pouvons avancer que l’apport de l’article de presse est indispensable puisque ses exigences discursives permettent à l’apprenant d’améliorer ses capacités langagières. Par ailleurs, développer « le sens de l’objectivité » et savoir « écrire un texte informatif » demandent, plus que le texte littéraire, une conformité dans le choix des mots et des structures syntaxiques.

2.4.Étape 3 : La confrontation

2.4.1 Dépouillement des résultats

Sur 234 élèves, la confrontation des documents aide à mieux comprendre le texte littéraire pour 91,45% d’entre eux. En effet, 26,86% de ces élèves estiment que l’article de presse explicite le texte littéraire par son objectivité, 18,40% que l’article de presse recourt à un vocabulaire simple et accessible, 14,42% que ce genre donne des informations claires et précises. Également, la confrontation des deux documents permet à l’article de presse d’explicitier le texte littéraire par son côté informatif (6,46%), grâce à sa description détaillée (6,96%), car il est plus facile à comprendre (7,96%), il donne des descriptions plus complètes (3,98%) et les idées de l’article sont directement posées (1,99%). Sur 224 élèves, la confrontation des deux documents a permis de mieux comprendre certains points de l’articles de presse pour 81,30% d’entre eux puisque le texte littéraire fait intervenir des émotions qui manquent dans l’article (27,01%), grâce aux figures de style contenus dans le texte littéraire (11,49%) et parce que ce genre fait une description précise du thème (13,21%). Les élèves ont également mis en avant l’explication du lexique du texte littéraire (7,47%), le fait qu’ il

donne une image des conséquences du tremblement de terre (5,17%) et qu'il décrit l'état des personnes (4,02%). 12,06% des élèves sur 8,54% de ceux qui ont estimé que le texte littéraire n'a pas contribué à mieux comprendre des passages de l'article de presse ont précisé que ce dernier était clair et que c'était plutôt l'article de presse qui a aidé à comprendre le texte littéraire (2,87%). Cette confrontation a permis de restituer une image globale des conséquences d'un tremblement de terre sur une ville puisque, selon les élèves, l'article de presse fait intervenir des données scientifiques et le texte littéraire développe des ressentis (28,81% d'élèves sur 177 réponses), les deux textes se complètent (19,77%), l'étude détaillée des deux textes donne une image globale (15,81%), le texte littéraire donne une dimension émotionnelle de la catastrophe (10,73%), l'article donne des conséquences et le texte littéraire des descriptions (10,16%), la confrontation restitue une image de mort et de ruine (9,60%), l'article de presse donne des informations claires et précises (2,25%). Sur 238 élèves 80,25% pensent que l'article de presse a aidé à mieux cerner l'intention de l'énonciatrice. Enfin, sur 166 réponses, 22,89% des élèves suggèrent que la confrontation d'un texte littéraire à un article de presse qui portent sur un même sujet leur permet de se compléter puisque l'un est subjectif et l'autre est objectif, 9,63% d'entre eux pensent que cette confrontation aide à étudier des textes de natures différentes, 9,03% qu'elle permet une meilleure compréhension du thème, 7,83% que l'article de presse est plus abordable que le texte littéraire, 5,42% qu'on peut écrire sur un même thème de manière différente, 7,22% que cette confrontation compare la façon d'écrire, qu'elle facilite la compréhension des deux textes et qu'elle les complète au niveau de l'information, 4,21% qu'elle donne deux points de vues différents de la catastrophe, 1,80% que c'est une méthode qui permet d'acquérir un savoir-faire adapté à chaque genre et qu'elle est ludique, 1,20% qu'elle appréhende mieux la réalité. Enfin, 0,60% des élèves estiment qu'elle permet de distinguer les idées des deux textes, qu'elle améliore le langage, que l'article de presse donne plus d'informations et que son objectivité rend le thème plus clair. Toutefois, 1,20% des élèves pensent que c'est une méthode qui n'est pas logique car elle traite de manière différente le thème et 0,60% qu'elle est inutile.

2.4.2 L'interprétation des résultats au regard de la compréhension des textes

– La confrontation des deux documents vous **a-t-elle aidé** à mieux comprendre le texte littéraire ?

Nous avons posé comme hypothèse principale que la confrontation du texte littéraire et de l'article de presse s'ils relatent le même sujet aide à leur compréhension. Pour ce faire, cette « aide » doit aller dans les deux sens : du texte littéraire à l'article de presse et vice-versa. Sur 234 réponses, 214 élèves ont affirmé que l'article de presse les a aidés à mieux comprendre le texte littéraire ; ils ont ainsi validé une condition de cette « entraide textuelle ». La question suivante explicite leur réponse.

– **Expliquez en détaillant** votre réponse **en quoi** l'article de presse a-t-il contribué à mieux comprendre des passages et des termes du texte littéraire.

« Comprendre des passages » et « comprendre des termes » du texte littéraire c'est mettre en avant les théories de réception. L'interprétation des réponses des élèves ne peut effectivement se faire sans présenter les différentes opinions sur lesquelles nous avons fondé notre directive de recherche. Nous nous sommes basée sur la définition et la méthodologie qu'a posées Tauveron (cité par Cordonier, 2007 : 77) en se référant aux modèles de réception d'Eco :

1. Un récit de fiction littéraire est lacunaire de manière constitutive ; le sens ne préexiste pas à sa lecture, le lecteur l'ouvre et le construit.
2. Le texte littéraire peut être lacunaire par stratégie ; un texte littéraire organise une confusion qui pousse le lecteur à se muer en détective, à combler les idées laissées par ce texte « paresseux ».
3. Le texte littéraire a du jeu et relève du jeu. Cet espace, ce jeu du texte, rend sérieux le jeu qu'est la lecture d'un texte de fiction.
4. La connaissance des réseaux – de l'intertexte- outille favorablement le lecteur-chercheur dans ses activités.

Nous avons adopté l'idée unanime des grands chercheurs en réception qui stipule que le rôle du lecteur c'est de produire le sens d'une œuvre d'un écrivain : « Comprendre une œuvre ne peut, dès lors, se réduire à en dégager la structure ou à la rattacher à son auteur. C'est la relation mutuelle entre écrivain et lecteur qu'il faut analyser. » (Jouve 1993 : 4) ; Jauss considère ainsi que « l'œuvre englobe à la fois le texte comme structure donnée et sa réception ou perception par le lecteur » (cité par Canvat, 2007 : 24) ; Iser avance que « le texte n'existe que par l'acte de constitution d'une conscience qui le reçoit » (ibid.) et enfin Eco annonce qu' un texte « est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons : d'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduit par le destinataire ; ensuite – à mesure que le texte passe de la fonction didactique à la fonction esthétique – un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...] Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (cité par Le Tellier, 2006 : 53). Nous avons aussi adopté l'idée d'Eco quand il considère que l'univers textuel est inachevé car « non seulement il est impossible d'établir un monde alternatif complet, mais il est aussi impossible de décrire comme complet le monde réel » (cité par Jouve, 1993 : 43) ; c'est au lecteur qu'incombe la tâche de compléter ce monde. L'interaction entre le texte et le lecteur est ainsi indéniable. Ce dernier, orienté par le contrat de lecture, « va construire sa réception en s'appuyant sur les lieux de certitude fournis par le texte » (Jouve, 1993 : 50) comme les titres et la mention du genre et aussi les réseaux sémantiques qui structurent le texte. Au lecteur également de colmater ce qu'Iser appelle les « lieux d'indétermination » du texte, les « blancs » où apparaissent des disjonctions de significations. Nous nous sommes aussi basée sur les trois facteurs qui composent l'horizon d'attente déterminé par Jauss (cité par Lits, 2008 : 95-96) : l'expérience préalable que le public a du genre dont relève le texte littéraire ; la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont l'œuvre nouvelle présuppose la connaissance ; l'opposition entre langage et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne, ce dernier point permet d'introduire notre illusion référentielle. Celui qui aide à faire « fonctionner le texte » c'est ce lecteur mentionné par les chercheurs ; en didactique des textes, c'est l'enseignant, l'intermédiaire entre le texte et les apprenants, le passeur du sens.

L'article de presse explicite le texte littéraire par son objectivité est la réponse majoritaire des élèves (54 élèves). Elle est suivie par les réponses suivantes : l'article recourt à un vocabulaire simple et accessible (37 élèves) ; ce type de texte donne des informations claires

et précises (29 élèves) ; il explicite le texte littéraire par son approche scientifique (11 élèves) et il est plus facile à comprendre (16 élèves). Ces réponses corroborent les objectifs que nous sommes fixée dans la confrontation des deux textes et qui se manifestent dans les activités que nous avons proposées. En effet, dans le scénario « autour du thème », nous avons voulu mettre l'accent sur l'objectivité du discours journalistique et son recours à un lexique accessible. Les apprenants devaient relever que le thème est abordé par des termes précis appartenant à la géophysique dans **(J)** tandis que dans **(L)** ce thème est introduit par des expressions imagées : **(J3)**³ *d'un nouveau séisme* ; **(J4)** *Le tremblement de terre* ; **(J)** *le pays n'avait pas subi une secousse* ; **(J)** *Elle a été suivie de plusieurs répliques...* ; **(L4)** *De temps à autre, la terre se dérobo sous mes pieds. Une secousse. Une autre. Puis une autre encore. Tout se fige* ; **(L)** *Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? [...]. Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ?*

Grâce à l'intervention de l'article de presse le verbe « engloutir » et l'expression « la terre se dérobo sous mes pieds » ont pu être compris par les apprenants.

D'après les réponses des apprenants, l'article donne une description détaillée (14 élèves) et plus complète (8 élèves), c'est effectivement le cas dans le scénario « Les dégâts matériels » : **(J5)** *De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés* ; **(L)** *Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes* ; **(J)** *dans les supermarchés dévastés* ; **(J11)** *Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. [...] l'Hôtel Christopher, [...] a souffert d'importants dégâts* ; **(L)** *un pan de mur en ruines* ; **(L)** *des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre.*

En outre, l'article de presse explicite le texte littéraire par son côté informatif (13 élèves); le scénario « Conséquences sur la vie des habitants » illustre ce propos. La phrase de **(L)** *Là-bas, se détachant sur le ciel livide, une rangée de poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés*, présente l'état des poteaux qui sont le support de notre vie moderne (téléphone, électricité, télévision,...). Cette phrase contient une information implicite. La phrase de **(J)** *Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées, [...]. La plupart des stations de télévision ne fonctionnent plus et quelques rares radios*

³ La lettre (J) correspond à l'article de presse et la lettre (L) fait référence au texte littéraire.

émettent des appels d'urgence explicite le segment « poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés » en énonçant que leur état signifie que les communications téléphoniques, l'électricité et la plupart des stations de télévision sont « coupées », donc elles sont hors service. Dédire cette signification seconde de l'énoncé et percevoir cette perception implicite impliquent de se baser sur « des codes sociaux et culturels, ou de notre connaissance d'un certain nombre de maximes bien connues, qui font l'objet d'une entente générale, et sur lesquelles on s'appuie souvent pour avancer des propos nouveaux. » (Siouffi, Raemdonck, 2012 : 177). Les idées de l'article sont directement posées (4 élèves), cette réponse se manifeste dans le scénario « dégager les ruines ». En effet, à partir des phrases suivantes : **(J)** *Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres...et* **(L)** *Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. [...]. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. [...]* ; les apprenants devaient saisir que la série d'actions effectuées par les deux jeunes gens de **(L)** correspond au verbe « déblayer » de **(J)**. D'autres réponses ont été émises qui rejoignent a priori les précédentes telles que : l'article donne des conséquences du tremblement de terre (6 élèves), il explique comment on écrit un texte littéraire (2 élèves), il décrit le tremblement de terre et donne une image de ce qu'a vu l'énonciatrice (1 élève), les questions autour du thème facilitent la compréhension (1 élève).

À partir de leurs réponses, nous pouvons annoncer que l'article de presse a bien contribué à mieux comprendre des passages et des termes du texte littéraire, et ce, grâce à sa spécificité discursive.

– La confrontation des deux documents vous **a-t-elle permis** de mieux comprendre certains points de l'article de presse?

174 élèves sur 214 ont répondu que le texte littéraire a permis de mieux comprendre certains points de l'article de presse. Ces derniers ont validé la deuxième condition qui nous permet de répondre à notre hypothèse et donc d'affirmer que la confrontation du texte littéraire et de l'article de presse s'ils relatent le même sujet aide à leur compréhension. Mais de quelle compréhension s'agit-il ? Eco distingue le sens voulu par l'auteur, le sens manifesté par le

texte et le sens importé par le lecteur. Employer le texte littéraire pour comprendre l'article de presse n'est-ce pas un contresens à l'égard du genre journalistique ? Le dénaturiser en l'ayant « subjectivé », et « émotivé ». Le raisonnement de Benjamin que nous avons mentionné précédemment était le suivant : puisque la presse écrite délivre une réalité qui ne s'incorpore pas chez le destinataire à cause entre autres de sa neutralité et parce qu'il ne « peut en tirer des représentations à la fois personnelles et partageables », elle ne fera donc pas appel à son expérience du monde ; elle ne fera pas ainsi appel à son illusion référentielle. En voulant « dénaturiser » l'article de presse, nous allons aussi à l'encontre de ce raisonnement et nous nous permettons de prononcer le raisonnement suivant : la presse écrite grâce au texte littéraire va délivrer une réalité qui s'incorpore chez le destinataire car il s'est « subjectivé ». Ce dernier peut ainsi en tirer des représentations à la fois personnelles et partageables car il fera appel à son expérience du monde : « L'enjeu, c'est rien de moins que celui du partage : le rejet de l'illusion référentielle constitue un refus de consentement. » (Merlin-Kajman, 2016 : 54).

– **Expliquez en détaillant** votre réponse en quoi le texte littéraire a-t-il contribué à mieux comprendre des passages de l'article de presse ?

Cet enjeu, les apprenants l'ont assimilé puisque la réponse majoritaire (47 élèves) concerne l'intervention des émotions qui manquent dans l'article et qu'on retrouve dans les adjectifs et noms dépréciatifs du texte littéraire : le verbe dévaster de **(J8)** *qui a dévasté Haïti* correspond aux noms et adjectifs dépréciatifs *plaies, béances* et *aube grise de terre et de cendre* de **(L)** : *Partout où se porte mon regard ce ne sont que plaies, béances.* ; **(L)** *s'étend sur le monde une aube grise de terre et de cendre.* Cet autre exemple illustre également notre propos : **(J9)** *la capitale, Port-au-Prince, plongée dans une situation chaotique* ; **(L)** *dans la ville défaite, décomposée, désagrégée, disloquée* ; de ces deux phrases, nous avons fait remarquer que Port-au-Prince est plongée dans une situation chaotique car la ville est défaite, décomposée, désagrégée et disloquée. Ou encore ces phrases du scénario « Leur souffrance, leur émotion » : **(L5)** *...et tout ce qui s'offre à moi entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair* ; **(J6)** *ajoutant à la panique générale.* Le scénario « les pertes humaines (les morts) » met aussi en avant le manque d'émotion dans l'article de presse : **(J2)** *la catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts* ; **(J)** *Les rues de la ville sont*

jonchées de cadavres,... (L) Une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme, semble jaillir de la terre même.

23 élèves ont précisé que le texte littéraire fait une description précise du thème, ce constat se manifeste particulièrement dans les phrases suivantes : **(J5)** *De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés ; (L) Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes ; (J) dans les supermarchés dévastés (J11) Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. [...] l'Hôtel Christopher, [...] a souffert d'importants dégâts ; (L) un pan de mur en ruines ; (L) des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre.*

13 élèves ont écrit que le texte littéraire a contribué à mieux comprendre des passages de l'article de presse grâce à l'explication du lexique du texte littéraire et car ce type de texte décrit l'état des personnes (7 élèves) : **(L)** *Une femme est adossée, droite, rigide, [...]. Elle ne bouge pas quand je passe devant elle. Elle ne me regarde pas. Yeux vides. Absents. (J) préférant passer la nuit dehors de peur...* Le texte littéraire donne aussi une description plus détaillée des actions des personnages, contrairement à l'article de presse, comme l'illustre l'exemple suivant : **(J)** *Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres... (L6) Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. [...]. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. [...].*

Des élèves ont apporté d'autres réponses qui rejoignent les précédentes : le texte littéraire donne une image des conséquences du tremblement de terre (9 élèves) ; il donne une idée générale (7 élèves) ; il explicite l'article de presse grâce au vocabulaire commun aux deux textes (6 élèves), grâce aussi aux figures de style que fait intervenir le texte littéraire (20 élèves) ; en outre, les termes littéraires sont plus simples que les termes scientifiques (2 élèves). Toutefois, 5 élèves ont avancé que c'est l'article de presse qui a aidé à comprendre le texte littéraire. Par ailleurs, 21 élèves ont souligné que l'écriture claire de l'article ne demande pas à être expliquée ; 8 autres élèves ont apporté pratiquement la même réponse. Nous pensons que ces réponses ne demandent pas à être interprétées.

2.4.3. L'interprétation des résultats au regard de l'apport extratextuel de la confrontation

– **Dites comment** la confrontation des deux textes nous a-t-elle permis de restituer une image globale des conséquences dramatiques d'un tremblement de terre sur une ville?

La confrontation du texte littéraire avec l'article de presse a aidé à la compréhension de leurs particularités discursives respectives, mais aussi de l'évènement évoqué. Comprendre un évènement c'est percevoir son image réelle et complète afin de pouvoir se le représenter mentalement. Dans notre cas, il s'agit d'un tremblement de terre ; cette catastrophe apporte une image apocalyptique due à sa violence, à son impact sur la ville et le pays, à l'état de la ville après le tremblement de terre, à son ciel, à ses dégâts matériels, aux signes tangibles de ces dégâts, aux conséquences sur la vie des habitants, à leur souffrance, leur émotion, aux pertes humaines, au fait de dégager les ruines, de sauver les habitants et d'être en vie. Ces différentes situations que nous avons appelées « scénarios » ont pu être restituées car l'article de presse fait intervenir des données scientifiques et le texte littéraire des sentiments (51 élèves). Le premier genre donne une dimension scientifique de la catastrophe (5 élèves) ainsi que des informations claires et précises (4 élève) ; le second apporte une dimension émotionnelle de la catastrophe (19 élèves) et donne une image globale des conséquences (2 élèves) ; car les deux textes se complètent l'un par son côté implicite et l'autre par son côté explicite (35 élèves). En outre, l'étude détaillée des deux textes donne une image globale (28 élèves) : l'article donne les conséquences et le texte littéraire les descriptions (18 élèves). Enfin, la confrontation restitue une image de mort et de ruine (17 élèves).

Les réponses des élèves dévoilent que les mécanismes discursifs des genres et la compréhension d'un évènement sont liés. L'apport de l'article de presse et du texte littéraire à la fois est essentiel dans la restitution d'une image globale d'un évènement. Ainsi, travailler différents genres qui portent sur un même thème développe les capacités langagières des apprenants : comprendre un évènement c'est pouvoir en parler à l'écrit ou à l'oral.

– L'article de presse vous **a-t-il aidé** à mieux cerner l'intention de l'énonciatrice ?

Cette partie repose sur le sens des mots : *témoigner, témoignage, affaïsser, effondrer*. Les deux premiers sont extraits de l'article de presse, nous les avons employés pour expliciter une phrase du texte littéraire ; les deux derniers sont, quant à eux, du texte littéraire et ils ont servi à décrire l'état de l'énonciatrice :

1 a- Réécrivez le sens de « témoignage » et celui de son verbe vus dans l'article de presse

– **Témoignage** : Fait de témoigner ; déclaration de ce qu'on a vu, entendu, perçu, servant à l'établissement de la vérité.

– **Témoigner** : Certifié qu'on a vu ou entendu.

b- À partir de **1 a**, **quel** est le but de l'énonciatrice en disant : « *Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu?* ».

Elle veut témoigner.

2 a- Reprenez la réponse à la question précédemment posée : « *En vous aidant du dictionnaire, est-ce que les deux verbes « affaïsser » et « effondrer » peuvent s'appliquer aussi à des objets* ».

Oui.

b- À partir de **(a)**, à **quoi** l'énonciatrice s'identifie et se compare en disant « *Affaïssée, effondrée à mon tour.* »

Elle se compare à un bâtiment qui s'effondre.

Pour prétendre que l'énonciatrice « veut témoigner » et qu'elle « se compare à un bâtiment qui s'effondre », nous nous sommes basée sur le sens des mots attestés par le dictionnaire, nous avons par ailleurs pris en compte qu'un mot peut avoir un autre sens dans la parole quand il intègre le lien social : « Un dictionnaire peut bien attester le sens des mots, le sens déposé dans la langue, non sans du reste témoigner régulièrement de son inquiétude polysémie. Mais aucun sens ne se conserve dans la parole où les mots deviennent des liens sociaux. » (Merlin-Kajman, 2016 : 56). Ce qui conforte notre déduction c'est le fait que ces mots sont livrés en tant que liens « tant à la connaissance (jamais neutre de ce fait) qu'à l'interprétation. » (Merlin-Kajman, 2016 : 56). En outre, ce sont « les relations interhumaines [qui] déterminent de véritables mouvements de sens » et cette propriété du langage « s'actualise dans un partage concret constant. Un partage qui configure en retour la forme, la scène des relations. » (Merlin-Kajman, 2016 : 56). Allons encore plus loin dans notre analyse. Nous avons demandé aux apprenants de lire la proposition suivante extraite de l'article de presse : « Les survivants erraient dans la capitale » et de préciser à partir de cette proposition ce que fait l'énonciatrice en marchant sans destination fixe dans la ville (l'activité

3 a). La réponse attendue est qu'elle *erre*. Ce qui encore une fois conforte cette analyse, c'est notre perception du sens littéral du verbe « errer » qui est obligé dans tout processus interprétatif : « Quand nous interprétons un texte, nous parlons donc toujours de quelque chose qui préexiste à notre interprétation et qui nous est donné à travers le sens littéral. » (Jouve 2010 : 78). Sur ce point Eco affirme qu'il « existe un sens littéral des items lexicaux, celui que les dictionnaires enregistrent en premier, celui que l'homme de la rue citerait en premier si on lui demandait le sens d'un mot donné » (cité par Jouve 2010 : 78). À cet effet, il précise alors qu'« [...] aucune théorie de la réception ne peut faire l'économie de cette restriction préliminaire » et que « Tout acte de liberté du lecteur vient après et non avant l'application de cette restriction » (*ibid.*). Ce qui amène à penser que les phrases lues sont régies par un certain nombre de structures et de relations qui imposent des contraintes à l'interprétation. Ainsi, nous pouvons faire correspondre le verbe « errer » qui se trouve dans un article de presse à l'action « en marchant sans destination fixe dans la ville » présente dans le texte littéraire.

Allons encore plus loin dans notre analyse. Nous avons demandé aux apprenants de compléter la phrase suivante (l'activité 3 b): L'énonciatrice..... **dans** la ville **pour** ensuite **de** ce qu'elle a vu et se compare **à** **car** c'est une..... et décrire le dernier mot en capitales en se référant aux réponses des questions **1, 2 et 3a** et à partir du sujet du verbe de la proposition :

3 Lisez la proposition suivante extraite de l'article de presse :

« Les survivants erraient dans la capitale »

a- À partir de cette proposition, **que fait donc** l'énonciatrice en marchant sans destination fixe dans la ville ?

Elle erre.

b- À présent, en vous référant aux réponses des questions **1, 2 et 3a** et à partir du sujet du verbe de la proposition **complétez** la phrase suivante (écrivez le dernier mot en CAPITALES) :

L'énonciatrice **erre dans** la ville **pour** ensuite **témoigner de** ce qu'elle a vu et se compare **à un bâtiment qui s'effondre car** c'est une **SURVIVANTE.**

Ce qui nous autorise à prétendre que l'énonciatrice **erre dans** la ville **pour** ensuite **témoigner de** ce qu'elle a vu et se compare **à un bâtiment qui s'effondre car** c'est une **SURVIVANTE.** C'est le principe critique de Faurisson quand celui-ci énonce en 1977 contre Barthes et la théorie de la polysémie que « Devant tout texte il faut passer à l'acte » (cité par

Merlin-Kajman, 2016 : 132). Le texte « doit avouer ce qu'il voile, ce qu'il cache. Et ce qu'il voile constitue sa clef. Sa vérité. Son réel. » (Merlin-Kajman, 2016 : 132). La situation réelle c'est que l'énonciatrice est une survivante. Par ailleurs, si nous nous référons à Paveau et Sarfati nous pouvons avancer que cette idée ne peut être contestée compte tenu de son caractère implicite : « ... toute affirmation explicitée devient, par cela même, objet de discussions possibles. Tout ce qui est dit peut être contredit. De sorte qu'on ne saurait annoncer une opinion ou un désir, sans les désigner du même coup aux objections éventuelles des interlocuteurs. » (2003 : 223).

Cela étant, en affirmant que l'énonciatrice est une *survivante*, nous nous conformons toutefois au rôle de la communication littéraire qui pose comme principe de ne pas totaliser: « Que la littérature explore les nouvelles configurations discursives, qu'elle offre une médiatisation langagière de ce qui n'est pas la linguistique (l'image, la musique), qu'elle réfléchisse sur ses propres conditions d'existence ou que, simplement, elle re-présente le monde, la communication littéraire est fondamentale parce qu'elle ne totalise pas, parce qu'elle n'impose pas un sens, mais exige sa construction par un sujet pleinement actif. » (d'Adam et Cordonier 1998 : 11). Doit-on cependant interpréter le texte comme bon nous semble ? En se référant à Kerbrat-Orecchioni qui indique que lire « ce n'est pas donner libre cours aux caprices de son propre désir/délire interprétatif », car « si on peut lire n'importe quoi sous n'importe quel texte [...], alors tous les textes deviennent synonymes » (citée par Jouve 1993 : 15), Jouve (1993 : 15) précise que même si un texte permet plusieurs lectures, il n'autorise pas n'importe laquelle. Dans cette même perspective, Barthes note qu'une lecture peut être légitime si elle satisfait au critère de cohérence interne : « Toute l'objectivité du critique tiendra donc, non au choix du code, mais à la rigueur avec laquelle il appliquera à l'œuvre le modèle qu'il aura choisi. » (cité par Jouve 1993 : 15) Il existe ainsi trois grandes règles de validation : la grille d'interprétation doit être généralisable à l'ensemble de l'œuvre, respectueuse de la logique symbolique (telle qu'elle est dégagée par la psychanalyse) et doit aller toujours dans le même sens. En un mot, la mesure de la lecture, c'est sa « justesse ». Au principe de cohérence interne, Ricœur (cité par Jouve 1993 : 15) ajoute celui de cohérence externe : une lecture ne peut aller à l'encontre de certaines données objectives (biographiques, historiques ou autres) que l'on a sur le texte. Pour l'approche sémiotique de la lecture, la réception est, pour une large part, programmée par le texte. Dès lors, le lecteur ne peut faire n'importe quoi, il a, selon Eco, face au texte, des devoirs « philologiques » : il se

doit de repérer le plus précisément possible les consignes de l'auteur, faute de quoi, il prendra le risque de décodages aberrants.

Pour dire les choses autrement, en posant que L'énonciatrice **erre dans la ville pour ensuite témoigner de** ce qu'elle a vu et se compare **à un bâtiment qui s'effondre car** c'est une **SURVIVANTE**, nous avons utilisé l'article de presse pour expliciter une idée implicite du texte littéraire, et ce, en faisant appel à notre illusion référentielle que nous avons transmise aux apprenants.

Nous avons mis en partage la réalité par l'illusion référentielle.

191 élèves ont répondu que l'article de presse les a aidés à mieux cerner l'intention de l'énonciatrice contre 47 élèves. À ce résultat, rappelons que nous avons engagé notre pensée « et donc la leur, sur le chemin de la liberté, pas sur celui d'une clôture interprétative autoritaire, quel que soit le choix de lecture qu'elle emprunterait. » (Merlin-Kajman, 2016 : 221)

– **Que** pensez-vous de la confrontation d'un texte littéraire à un texte non littéraire, mais qui portent sur un même thème ?

En nous référant aux réponses des élèves, nous avons confirmé que la confrontation d'un texte littéraire avec un texte non littéraire et qui portent sur un même thème aide à leur compréhension. Les remarques des apprenants au sujet de cette méthode nous permettent de vérifier qu'elle répond au mieux à leurs besoins qui sont aussi nos attentes. Nous attendons de cette méthode qu'elle complète les deux textes par leur subjectivité versus objectivité (38 élèves) et par leurs informations respectives (12 élèves) ; qu'elle donne une meilleure compréhension du texte (12 élèves) et du thème (15 élèves) ; qu'elle permet d'étudier des textes de genres différents (16 élèves) afin de donner deux points de vue de la catastrophe (7 élèves) ; d'être en mesure de distinguer les idées des deux textes (1 élève) pour pouvoir écrire un même thème de deux manières différentes (9 élèves). Ce savoir-faire permet de comparer la façon d'écrire (12 élèves) et d'acquérir une méthode adaptée à chaque genre (3 élèves) sachant que l'article de presse est plus abordable que le texte littéraire (13 élèves) car

son objectivité rend le thème plus clair (2 élève) et car il donne plus d'informations (1 élève). Ce savoir-faire permet ainsi d'améliorer le langage (1 élève), et ce, de manière ludique (3 élèves).

2 élèves ont toutefois avancé que ce n'est pas logique de traiter de manière différente le thème. Un autre élève a précisé que c'est une méthode inutile et un autre n'a donné aucune opinion. Nous n'allons pas interpréter ce très faible résultat. 11 élèves ont toutefois précisé qu'elle mesure les sentiments qu'essaie de transmettre l'énonciatrice et deux autres qu'elle permet de mieux appréhender la réalité : nous avons transmis aux élèves notre lecture naïve, notre illusion référentielle. Nous espérons qu'ils seront toujours sensibles à ce partage afin que « face à un texte dont la fonction est littéraire, loin de jouir de son écriture [ils se] concentrent sur ce qu'il raconte ou décrit comme si ce qu'il racontait ou décrivait avait, avait eu, une réalité extratextuelle qu'il se chargerait de porter à [leur] connaissance, de soumettre à [leur] jugement et à [leurs] réactions affectives » (Merlin-Kajman, 2016 : 23)

« L'enjeu, c'est rien de moins que celui du partage : le rejet de l'illusion référentielle constitue un refus de consentement. » (Merlin-Kajman, 2016 : 54)

2.5 Les productions écrites

Très peu d'élèves ont rendu leur production écrite dont plusieurs n'étaient pas exploitables à cause de leur illisibilité. Nous avons pris en compte 9 productions dont 2 écrites en groupes. Les apprenants ont choisi le pastiche, ils ont évoqué soit le tremblement de terre qui a eu lieu au Japon juste deux mois avant notre passage dans les écoles, soit le tremblement de terre qui a, à plusieurs reprises, touché le Liban, sans qu'ils aient toutefois vécu l'événement et sans vraiment de dégâts matériels. Certains ont également employé le vocabulaire de dévastation pour décrire la tragédie qu'ils ont vécue lors de la guerre de juillet 2006 dans ce même pays. Ces trois cas de figure mettent en avant trois situations distinctes déployées par les apprenants et qui orientent notre analyse vers trois pôles : le premier a trait à la capacité des apprenants à mobiliser une actualité récente qui a eu lieu dans un pays étranger dans leur production, la seconde à se projeter dans une actualité qui a touché leur pays mais qu'ils n'ont pas vécue et la troisième consiste en l'évocation d'une actualité dramatique vécue. Pour illustrer notre propos, nous avons repris des passages de productions écrites sans apporter de corrections.

2.5.1. Analyse des productions écrites de la première situation

Reprenons le raisonnement de Benjamin, les faits racontés par la presse ne sont réels chez les destinataires que de façon purement extérieure à eux, c'est la raison pour laquelle « ils ne peuvent raconter à leur tour ce dont la presse les informe. Le réel rapporté par l'information ne circule pas de bouche en bouche, ne s'incorpore pas à ceux qui en prennent connaissance. Du reste, nul besoin, pour l'écouter, de prêter l'oreille. Elle délivre un savoir neutre, donc inassimilable subjectivement : elle ne trace aucun savoir d'expérience » (Merlin-Kajman, 2016 : 41). Elle ne fera donc pas appel à leur expérience personnelle. Pourtant, des apprenants ont rapporté par écrit un réel « rapporté par l'information », ils ont ainsi pu « en tirer des représentations à la fois personnelles et partageables ». Pouvons-nous insinuer que si cette réalité s'est incorporée chez eux et a fait appel à leur expérience du monde, c'est en grande partie à cause de l'influence du texte littéraire ? Inconsciemment ce genre s'est immiscé dans le genre journalistique au point où les apprenants ont provoqué leur illusion référentielle. Trois productions écrites portent sur cette situation dont une écrite en groupe (P7, P5 P9)⁴ : les apprenants ont évoqué le tremblement de terre qui a eu lieu dans un autre pays que le leur. Ce qui ressort des caractéristiques du texte journalistique ce sont les indications temporelles et spatiales qui informent sur la date et le lieu où a eu lieu le tremblement de terre, et ce, en début de texte: « Le tremblement de terre qui a envahi le Japon en avril 2011 en fin d'après-midi a été d'une extrême violence » (P5). De ces caractéristiques, les apprenants ont aussi repris les informations relatives aux éléments suivants : à l'intensité du tremblement : « L'épicentre de la secousse qui précédait le tsunami était 7 sur le degré de Richter » (P9) ; au nombre de pertes humaines et aux survivants : « Selon les premières estimations, 1700 morts entre enfants et vieux. 200 personnes ont pu survivre, 900 sont portées disparues » (P9) ou encore « La catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts, la capitale est détruite. Les rues de la ville sont jonchées de cadavres » (P5). Les dégâts matériels sont aussi mentionnés : « les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées » (P5) ; « De nombreux édifices ont été dévastés et beaucoup d'autres envahis par l'eau » (P9). Nous avons, en outre, eu l'occasion de lire le semblable d'une dépêche de presse (P9). Ce qui ressort du texte littéraire dans leur production c'est l'action de marcher, sans savoir où se rendre, d'errer : « Je marche dans les rues du Japon » (P7),

⁴ Les chiffres qui suivent la lettre P renvoient à la numérotation des productions écrites.

« J'avance et je m'enfonce dans la ville défaite, décomposée. Je regarde autour de moi paupières douloureuses à force de vouloir garder les yeux ouverts. Les gens courent, ils s'écartent sur mon passage. Je marche longtemps, un temps infiniment long, au-delà de toute dimension, au-delà de toute durée. Je m'arrête parfois lorsque rien ne retient mon regard. Personne ne parle et pourtant ce n'est pas le silence. » (P5). L'illusion référentielle est d'autant plus présente quand elle renvoie à un besoin ou un état physiologique : « j'ai soif, j'ai sommeil, j'ai faim, je ne sais pas où aller, je ne sais pas quoi faire » (P7) ; ou encore à la recherche du bien-être : « Le froid dévaste mon corps, je lève ma tête pour regarder le ciel plein de nuage, de poussière, pas un seul oiseau qui rend mon cœur heureux. » (P7)

2.5.2. Analyse des productions écrites de la deuxième situation

Trois productions écrites portent sur cette situation dont une écrite en groupe (P2, P6, P1), elles sont à dominante littéraire. Ce qui revient essentiellement dans leur production écrite, c'est l'action de marcher, sans savoir où se rendre : « Je marche longtemps, et je ne m'ennuie pas, et l'odeur des cadavres m'accompagne dans ma sortie » (P1) ou encore « Les gens marchent dans la rue mais ils ne savent pas où ils se dirigent. Je marche et je marche sans savoir où je marche » (P2). Cette action est aussi associée aux besoins physiologiques « je marche. Faim. Soif. Mal » (P2). Dans une autre production écrite, plusieurs tournures sont combinées et produisent un bel ensemble : « Je m'enfonce dans les rues, calme, plongée dans une situation étrangère. Je marche espérant rencontrer un être vivant, quelque chose de familier, un signe de vie. Je marche sans savoir ma direction. Je marche accompagnée d'une odeur âcre et dégoûtante. Je marche, mon cœur frôle un désespoir à chaque fois que je pense que mon seul compagnon sera mon ombre. » (P6). Marcher en étant accompagné de l'odeur : « Au fur et à mesure que je marche, l'odeur devient de plus en plus forte. » (P6), « J'ai marché dans la rue de la ville, tout est dévasté, rien est sauf, tous les immeubles sont détruits, l'odeur des morts, envahit l'air, ma bouche et mon nez. » (P2), « Je marche longtemps et je ne m'ennuie pas. L'odeur des cadavres m'accompagne dans ma sortie, entre dans mes poumons, dans mon sang et se circule, agite mes mains, mes pieds, mes yeux, pour chercher, pour regarder, pour ne pas oublier, mes copains de la vie, de la vie passée. » (P1). Marcher aussi pour être sauvé : « Après quelques heures, je m'arrête, je m'assois, je cherche en vain quelqu'un pour me sauver » (P2).

2.5.3. Analyse des productions écrites de la troisième situation

Trois productions écrites portent sur la guerre entre le Liban et Israël vécue par les apprenants (P8, P4, P3) en 2006. Des caractéristiques de l'article de presse, les trois productions débutent par des indications temporelles, mais qui donnent un effet de remémoration : « Après 33 jours d'une extrême guerre, je reviens à mon village » (P8), « C'est le mois de juillet en 2006, j'ai oublié quel jour car c'est un moment que je n'aime pas (le) mémoriser », « Depuis 5 ans, c'était à peu près le milieu d'août et la fin de la guerre entre le Liban et l'ennemi Israël » (P4). Les dégâts matériels vus dans l'article de presse sont associés à l'action de marcher sans avoir un but précis du texte littéraire : « Je marche lentement dans les rues et les allées en découvrant les dégâts produits par la guerre (sur) mon village qui se trouve au sud du Liban. Ce dernier (a eu une grande partie de la destruction). De nombreux autres villages (à) la même région ont été dévastés et ont aussi souffert d'importants dégâts » (P4). Dans la même production, nous pouvons aussi noter : « J'avance et je m'enfonce dans la ville, je marche longtemps en pleurant et en ramassant ce qui reste de mes affaires distribués partout. De nombreux édifices ont été détruits, le centre de la municipalité s'est affaissé » (P4) ; dans une autre production, nous avons relevé : « Je marche dans ses rues, je regarde les maisons, oui maisons !! rien n'y reste, elles sont devenues détruites, on y voit les impacts de balles. Plusieurs guerres sont passées au Liban : 2000, 1982 et beaucoup d'autres, mais la guerre que j'ai connue est celle de 2006. Je regarde autour de moi, tout est défait, décomposé, désagrégé et disloqué. J'avance, je marche longtemps. » (P8). L'action de marcher a aussi pour objectif de retrouver des souvenirs : « j'avance, je marche longtemps, je m'arrête, je vois quelques photos qui sans faire attention, elles m'attirent et je les prends dans mes mains. Sont-(ils) les photos de mes grands-parents ? et cette photo n'est-elle pas la photo de la famille ??? où suis-je ? peu à peu les souvenirs passent rapidement dans ma mémoire. Je n'ai pas joué là il y a deux mois ? Je n'ai pas mangé ici avec la famille ? » (P8). L'action de marcher est également associée à un état physiologique : « Le soir arrive, je marche, soif, mal, faim, jusqu'à arriver dans un endroit qui brille » (P8). Des apprenants ont utilisé des indications spatiales qui renvoient à la souffrance des survivants : « Plus loin, des femmes et des enfants se faufilent dans les crevasses, pleurent au-dessus des cadavres. » (P3), « Au sommet d'un amas de décombres deux femmes crient sur les morts » (P4), « Au sommet d'un amas de décombres, deux femmes crient sur les morts. » (P4). Les mots sont là pour décrire la

souffrance, mais ils peuvent aussi être absents quand cette souffrance est indescriptible : « La douleur, la colère, le mal, la soif, la faim, le pire aucun mot ne peut décrire la mauvaise situation. » (P4). Le sens figuré des mots peut remédier à cette absence, nous sommes ainsi dans le cœur de l'écriture littéraire, dans le jeu de mots permis et qui autorise que le verbe *entailler* puisse être employé dans un sens figuré : « Tout ce qui s'offre à moi entaille mon espoir » (P4).

Cette force du langage trouve sa source dans le vécu de celui qui raconte. Nous n'allons pas nous lancer dans une interprétation psychanalytique, mais il serait intéressant de citer la théorie du traumatisme développée par Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* (cité par Merlin-Kajman, 2016 : 43) pour comprendre comment des apprenants ont raconté une expérience traumatique avec l'intensité langagière que nous avons relevée: « Dans le vécu traumatique, celui où le réel a fait effraction brutale dans le psychisme au-delà des capacités de ce dernier à en traiter l'excès, l'hyperintensité, les impressions restent intacts parce qu'elles ne parviennent pas à la conscience comme telles. De ce fait, dès qu'un sujet rencontre une situation qui lui rappelle inconsciemment l'évènement traumatique, ces impressions ressurgissent avec la même intensité, la même présence, la même vérité quel lors de l'effraction traumatique, comme sous l'effet d'un choc répété à l'identique » (Merlin-Kajman, 2016 : 43).

La confrontation d'un genre journalistique avec un texte littéraire qui portent sur un même thème à donner aux apprenants un bagage langagier nécessaire qui a favorisé leur créativité et leur autonomie.

Conclusion de la deuxième partie

Si, au début, la littérature à causer des interrogations quant à sa présence en classe de langue, son exploitation continue toujours d'en susciter. En effet, en faisant intervenir plusieurs domaines de la linguistique, voire même des sciences humaines, cette discipline fait constamment l'objet d'investigation. Par ailleurs, la mouvance dans laquelle elle s'inscrit doit aussi s'adapter à celle de la classe. Pour ce faire, elle demande également, tout comme l'article de presse, de savoir poser la bonne question et au bon moment. Nous pouvons connaître toutes les théories utiles des sciences du langage, mais nous serons toujours dérouterés, désorientés quand il s'agira d'élaborer une fiche de lecture. Le pédagogue rejoint ainsi le journaliste dont l'essentiel de l'activité tourne autour de l'interrogation. C'est par la phrase interrogative que nous tentons d'assouvir notre curiosité, et c'est par elle que dépendra nos travaux. Il ne suffira pas seulement de se demander « quelle est la question ? » qui appellera une réponse superficielle, il faudrait plutôt se dire « oui, mais quelle est la question ? » Cette formule, employée par B. Pivot dans le titre d'un de ses livres, permet, à notre sens, de scruter notre texte dans sa profondeur : la concomitance du « oui » avec « mais » nous pousse, en effet, à nous remettre constamment en question.

En traitant d'un thème qui porte sur une catastrophe naturelle nous avons fait ressurgir une illusion référentielle, pas seulement la nôtre, mais aussi celle de l'apprenant. Nous leur avons aussi donné, au travers les contraintes des genres, les capacités langagières pour évoquer soit cette tragédie, soit un évènement traumatique vécu ; nous leur avons donné une liberté langagière. De ce fait, nous nous sommes alignée à la position de Bronckart quand il énonce : « (...) la liberté langagière n'est pas incompatible avec la préexistence de contraintes, ou plus précisément que la préexistence de modèles est la condition même de l'exercice de cette liberté : il faut connaître et maîtriser les règles standards d'organisation des textes et des discours, pour pouvoir ensuite les transgresser de manière pertinente et motivée, et contribuer ainsi à l'évolution permanente des formes langagières. » (cité par Maria Rocha S., Añez de Oliveira, Aguiar Melão P., 2015 : 91)

C'est dans cet état d'esprit qu'il faudrait élaborer les questionnaires pour nos élèves. Les nôtres, nous ont permis de répondre à nos hypothèses et d'affirmer ainsi que le texte littéraire a un rôle formateur, que l'article de presse a un apport indispensable et que la confrontation

de ces deux textes aide à leur compréhension. N'oublions pas que l'enseignant est « un médiateur, un passeur, un accompagnateur de l'apprenant dans un dispositif d'enseignement-apprentissage fondé sur l'interdisciplinarité et l'interdidacticité » (F. Chanane-Davin J-P Cuq, 2008 : 18). C'est un praticien créatif en situation de bricolage « pour parvenir à gérer la complexité des situations qu'ils assument professionnellement. » (Ardoino cité par F Chnane-Davin, 2014 : 147). Étions-nous également des bricoleurs ? Forcément.

Conclusion générale

Dans cette étude, nous nous sommes intéressée à la compréhension des textes littéraires et de la presse écrite d'information en classe de langue. Trois hypothèses ont été émises : la première, l'hypothèse principale, a trait au rôle de la confrontation de ces deux types de texte dans leur compréhension au cas où ils relatent le même sujet, la deuxième concerne le rôle formateur du texte littéraire et la troisième porte sur l'apport indispensable de la presse écrite. Pour ce faire, nous avons sélectionné un court texte extrait d'un roman sur le tremblement de terre qui a eu lieu en Algérie en 2006 et une dépêche du journal *Le Monde* relatif au même événement ayant touché Tahiti en 2010.

Avant d'aborder notre étude de terrain, nous avons parcouru dans un premier temps les différents savoirs savants relatifs au concept de « genre » pour pouvoir mieux cerner et comprendre les marqueurs discursifs du genre littéraire et ceux de la presse écrite. Cette investigation théorique nous a semblé indispensable puisque ces deux genres sont au cœur même de notre problématique et aussi car elle est inhérente à toute recherche-action qui se veut interventionniste. Dans une perspective didactique, nous avons souligné dans un deuxième temps l'intérêt d'une transposition d'un savoir savant à un savoir à enseigner. Cette démarche permet en effet aux apprenants de leur donner les moyens nécessaires pour réceptionner et produire ces genres de texte, et ce, en les sensibilisant à leurs différents paramètres et marqueurs respectifs. Ces outils linguistiques nous ont également aidée à l'interprétation des résultats obtenus des autoévaluations tout autant que les capacités langagières que nous avons exposées. Dans le cadre d'un savoir enseigné, nous nous sommes attachée à présenter les différentes orientations pédagogiques et les méthodologies mises en place en classe de langue ; nous avons fait remarquer que la perspective actionnelle est largement plébiscitée, et ce, pour les deux genres. Afin d'éviter toute ambiguïté qui pourrait faire douter de la nature littéraire d'un texte, il nous a semblé nécessaire avant tout de s'intéresser à la question de la littérarité d'un texte. À cette initiative, nous avons tenté de définir les critères de ce concept. Il s'est avéré en effet qu'ils étaient complexes et difficiles à déterminer ; néanmoins, les spécificités de l'écriture d'un écrivain sont bien des éléments qui

inscrivent son texte dans le domaine littéraire, c'est ce qui lui confère un caractère autotélique. Cette spécificité littéraire a également été prise en compte dans l'interprétation des résultats. Nous avons parallèlement associé à cette tâche l'autre versant de la littérature, à savoir, l'illusion référentielle.

Le bilinguisme au Liban a toujours été l'une des principales préoccupations de sa politique éducative. La présence de nombreux ressortissants libanais à l'étranger a, peu ou prou, favorisé cet engouement pour les langues étrangères qui est devenu avec le temps une caractéristique de l'identité libanaise. Le bilinguisme arabe-français ou arabe-anglais a été vite relié à un impératif de trilinguisme. Pour répondre à ce nouveau curriculum, une deuxième langue étrangère fut introduite dans le cursus scolaire des élèves. C'est par la maîtrise de l'arabe littéraire, du français et de l'anglais à la fois que les écoles se font concurrence. Toutefois, des constats assez amers ont été mentionnés par les enseignants tels que des problèmes de compréhension et d'expression qu'ont les élèves tant à l'oral qu'à l'écrit, et ce, malgré l'apprentissage précoce du français et le nombre important d'heures accordé à son enseignement durant tout leur cursus scolaire. L'élan de l'apprentissage du français a été ainsi freiné par ces nombreuses difficultés dues notamment à la présence de méthodes inadaptées au terrain libanais et aussi par une orientation de plus en plus accrue des apprenants pour des classes anglophones. Le français est, de ce fait, de plus en plus enseigné en tant que langue étrangère et non plus en tant que langue seconde. Afin de résoudre ces problèmes délétères pour la francophonie libanaise, les écoles francophones proposent dès le premier cycle du primaire, voire même pour certaines dès la maternelle, de l'anglais. Pour inciter les parents à y inscrire leur(s) enfant(s), ces écoles n'hésitent pas à mettre en avant leur double culture arabo-française et leur intérêt pour le trilinguisme. Par ailleurs, des recommandations et des solutions ont été émises et une restructuration urgente du système éducatif a été imposée. Il s'agira de réformer l'enseignement du français par la mise en place d'une didactique de français langue seconde dans une perspective communicative. Cette réforme pourra compter sur un appui considérable : l'héritage toujours présent dans l'esprit de certains parents que le français demeure la langue des salons, qu'elle implique des valeurs universelles et qu'elle est une invite pour l'apprentissage d'une troisième langue. L'observation de terrain témoigne en effet de la facilité qu'ont les francophones à apprendre l'anglais contrairement aux élèves anglophones qui apprennent le français. Dans un monde régi par des lois de marchés de plus en plus exigeantes, n'est-il pas primordial de donner à son enfant toutes les chances pour une réussite sociale en favorisant la maîtrise de plusieurs

langues ? La francophonie au Liban passe certes un cap difficile, mais elle peut retrouver un regain d'intérêt auprès de la population grâce au soutien qu'apportent l'Agence Universitaire de la Francophonie et la Mission culturelle française et grâce aux efforts déployés par les autorités libanaises pour ouvrir le pays au multilinguisme.

Nonobstant le paysage linguistique complexe du Liban et les nombreuses difficultés rencontrées lors de notre étude de terrain, notre recherche a dévoilé à partir de l'interprétation des résultats de l'autoévaluation que la littérature peut toujours se prévaloir d'être le discours qui représente la langue. En outre, notre étude n'a fait que consolider l'idée que le texte littéraire ne se prête pas facilement à la compréhension. Doit-on pour autant le bannir de la classe de langue ? Son étude est certes, comme l'a remarqué Valéry (1957 : 1441), « des plus difficiles à conduire et tout d'abord à ordonner » du fait qu' « elle n'est au fond qu'une analyse de l'esprit dirigée dans une intention particulière, et qu'il n'y a pas d'ordre dans l'esprit même », mais c'est cette difficulté qui fait que la littérature doit attirer toute notre attention et que nous devons à chaque fois mettre en œuvre diverses activités pour découvrir ses caractéristiques. Il n'y a certes pas d'ordre dans l'esprit, mais remarquons que c'est aussi par l'esprit que nous pouvons trouver une explication plausible à des idées qui semblent difficilement compréhensibles. L'enjeu est de taille mais en vaut la chandelle. Les réponses des élèves sont une preuve encore une fois renouvelée que chaque structure syntaxique ou autre procédé dans le texte peut revêtir un rôle dans la compréhension voire même dans l'interprétation dudit texte. De même, l'écriture littéraire a cette faculté de pouvoir amener ses lecteurs à s'imprégner de certains de ses passages et à y être sensibles. Combien de fois n'avons-nous pas avec une certaine fierté brandi haut et fort des citations d'écrivains illustres et à en faire même une marque d'un intérêt culturel ? Nos lectures servent aussi à cela : à emprunter à autrui pour donner plus de raison et d'appui à nos paroles. La littérature ne se prête pas facilement à la compréhension et c'est bien cela qui fait son charme et qui la distingue des autres discours. Dans notre questionnaire, nous avons posé une question ayant trait à l'interprétation d'un passage du texte littéraire. Les différentes réponses des élèves ont démarqué la littérature des autres discours : en tant que texte « des plus difficiles à conduire », son étude doit prendre en compte son côté interprétatif. À nous donc enseignants, didacticiens de lui concéder son filet d'air qui en fait son souffle. C'est à ce titre-là qu'un texte marque sa littérarité, quand nous nous attardons sur une phrase, nous la contemplons et nous l'éternisons dans notre mémoire comme nous le ferions pour n'importe quel objet artistique.

Parmi nos trois hypothèses, nous avons posé que la littérature pouvait avoir un rôle formateur. L'interprétation des résultats obtenus de l'autoévaluation a validé cette hypothèse. En effet, en mettant en évidence que ce type de texte intervient dans l'enrichissement du savoir linguistique des apprenants, nous avons confirmé qu'il permet une meilleure maîtrise de la langue. En outre, en les amenant à réfléchir sur le sens de ses phrases, à les initier à l'interprétation grâce à notre illusion référentielle et en concédant la leur, à faire naître en eux ce plaisir d'apprécier une tournure, la littérature contribue aussi à leur formation extra-linguistique. C'est par ces fonctions distinctes que la littérature peut bien se prévaloir d'avoir un rôle formateur. En tant qu'« analyse de l'esprit dirigée dans une intention particulière », la littérature invite à la découverte, à l'analyse, à la suspicion, à l'interrogation, à l'étonnement et à l'émerveillement autant de critères qui font qu'elle intervient pleinement dans la formation de nos jeunes lecteurs et que sa place en classe ne peut être contestée. Former nos apprenants à l'analyse et la critique fera d'eux, plus tard, des citoyens aptes à créer, à établir une norme et à... la transgresser.

Notre étude a également mis en perspective l'apport indispensable de l'article de presse ; autrement dit, son rôle à apporter à l'apprenant un bagage langagier conséquent. Pour objective qu'elle soit, l'écriture journalistique contribue néanmoins à présenter à l'apprenant une autre manière d'aborder un événement. Celui-ci découvre une syntaxe qui se veut claire et accessible. Notre étude a bien dévoilé que l'écrit journalistique, en comparaison avec le texte littéraire, est plus facile à comprendre. Mais les élèves ont aussi émis l'opinion que l'écriture journalistique n'est pas aussi attrayante que celle de la littérature. Cette absence d'attraction peut trouver une explication dans l'essence même du discours journalistique de la dépêche. En effet, chaque événement a ses mots clés et ses structures qui sont redondants, que nous retrouvons d'un journal à l'autre. Ce cycle répétitif fait qu'une codification s'impose dans ce type d'écriture et explique l'absence d'envolés littéraires ; le but est bien de transmettre l'information. À ce titre, S.Moirand énonce que relater un fait ou une action ou un événement suppose que l'on fasse usage de « mots » ou de « structures » qui les représentent verbalement, c'est-à-dire, de formes rendant compte des opérations de désignation et de caractérisation : « Relater un fait pour quelqu'un/ à quelqu'un suppose que l'on dispose de formes et de structures pour dire ce que l'on perçoit du fait ou de l'événement, et pourquoi on le relate ainsi, donc de « manières de dire » qui relèvent de la fonction de communication du langage. » (Moirand, 2007 : 15-16). Ces structures reviennent au fur et à mesure que se manifeste l'événement traité. Il s'agit ici de la mémoire discursive. Notre questionnaire avait

pour tâche de sensibiliser les élèves à cette mémoire. En travaillant sur un autre texte journalistique portant sur une catastrophe naturelle, ils trouveront ainsi des analogies avec des textes vus précédemment. Les apprenants auront par la suite plus de facilité à les comprendre. Bref, l'écriture journalistique, par sa facilité, sa simplicité, son objectivité, son manque d'attirance contraste bien avec celle de la littérature. Si l'une nourrit les implicites et les figures l'autre privilégie la formule directe et l'information brute. Nous avons bien deux manières totalement distinctes d'aborder le même évènement, dans notre cas il s'agit d'un tremblement de terre, mais il peut aussi s'agir d'un évènement culturel ou sportif. Ce sont tous ces éléments qui distinguent ces deux types de discours et qui nous ont amenée à formuler l'hypothèse principale que la confrontation de ces deux textes aide à leur compréhension.

Cette hypothèse nous a conduite, comme nous l'avons précisé, à mettre au point un troisième questionnaire qui comprend deux phases : la première concerne le tremblement de terre et la deuxième porte sur l'énonciatrice. Pour la première phase, toutes les questions sont pratiquement précédées d'un passage du texte littéraire et d'un autre de l'article de presse. C'est dans l'un de ces deux passages que figure la réponse à la question. L'analyse des résultats a bien mis en évidence que cette manière d'aborder les textes aidait les élèves à mieux les comprendre, tout particulièrement le texte littéraire. L'objectivité de l'article de presse, son vocabulaire simple et accessible, sa description détaillée ont été mis en avant par les élèves. Pour ce qui est du texte littéraire, ils ont évoqué ses émotions et la description de l'état des personnes. Si la confrontation a donné une meilleure compréhension des deux textes, elle a également permis aux apprenants d'avoir une image globale du tremblement de terre. Comprendre un texte qui porte sur un évènement c'est une chose et comprendre l'évènement c'en est une autre. En effet, pour qu'il soit saisi dans toute sa globalité, il est, à notre sens, plus judicieux de présenter toutes ses particularités ; c'est en cela que nous pouvons affirmer que les deux textes se complètent. Par ailleurs, nous avons non seulement une restitution du tremblement de terre, mais différentes manières de présenter cet évènement. Nous avons établi notre troisième questionnaire de telle manière que les apprenants peuvent discerner les deux procédés discursifs. La deuxième phase de cette étape a eu aussi un apport conséquent. Elle a en effet dévoilé aux élèves plusieurs aspects se rapportant à l'énonciatrice ; le voile de non-dit dans lequel elle s'enveloppait a été dissipé par l'intervention de l'article de presse : c'est une survivante. Que fait-elle réellement ? Elle erre. Quel est son dessein ? Elle veut témoigner de ce qu'elle a vécu. L'énonciatrice est une survivante. Nous avons trois termes clés qui sont *erre*, *témoigner* et *survivante* et ces

termes-là, c'est à partir de l'article de presse que nous les avons. L'enseignant a le rôle de guide mais il ne divulgue rien et n'intervient pas dans les explications, il laisse aux textes le soin de se parler et laisse aux mots le soin de se faire connaître, de s'identifier et de faire leur travail d'association. Que demander de mieux que de permettre aux mots de faire un va-et-vient permanent entre eux ? Foucault avait bien énoncé que le savoir consiste à « rapporter du langage à du langage. À restituer la grande plaine uniforme des mots et des choses. À tout faire parler. » (1966 : 55)

La confrontation d'un texte littéraire à celui d'un journal qui relate le même évènement apporte à la didactique des textes un autre regard pour les travailler en classe de langue. Les apprenants l'ont trouvé ludique et enrichissant. Dans notre souci continu d'élaborer des pistes pédagogiques innovantes, les opinions des élèves nous confortent quant à l'intérêt de cette méthode. Associer à la fois le jeu et la connaissance est pour tout pédagogue un enjeu important en particulier quand il s'agit d'un texte littéraire. En effet, ce support demande à l'enseignant tout un savoir-faire pour mettre au jour sa richesse langagière tout en conservant un dynamisme en classe. À l'instar d'autres pédagogues, notre « passion pédagogique » nous a permis de nous frayer un chemin pour apporter une pierre à cet édifice complexe qu'est la didactique des textes en français langue seconde. Si notre pratique a été appliquée dans un contexte FLS menée uniquement dans des lycées libanais, nous aimerions également que sa « spécificité » la fasse exister « en tant que savoir exploitable dans des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques du FLS » (Bronckart et Plzaola cité par Chnane-Davin, 2014 : 150), sans prétendre toutefois que ce « savoir soit reconnu en tant qu'objet institutionnel » (*ibid.*). Par ailleurs, il serait remarquable qu'elle ait un écho en contexte FLM et il serait également judicieux de l'associer aux TICE.

Bibliographie

Abdallah-Preteille M., Porcher L. 2001 : Education et communication interculturelle, Paris, PUF, « Education et formation », 192 p.

Abi Tayeh H. 2000 : Arpèges Culturels, Dar Almoufid, juin.

Abi-GhanemChadarévian C. 2009 : « Travailler la terminologie dans les textes de presse », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai -juin 2, pp. 53-60.

Abou Ghannam A. 2000 : Espaces Littéraires, Hachette Edicef/ Librairie Antoine, (2^e année secondaire).

Abou Ghannam A. 2000 : Espaces Littéraires, Hachette Edicef/ Librairie Antoine, 2000, (1^e année secondaire).

Adam J.-M. 1989 : « Pour une pragmatique linguistique et textuelle », in Reichler C. (dir.), L'interprétation des textes Paris, Editions de Minuit, « Arguments », pp.183-221.

Adam J.-M. 2001 : « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui "disent de et comment faire" ? », in Langage, pp10-27.

Adam J.-M. 1991 : Langue et littérature : Analyses pragmatiques et textuelles, Paris, Hachette, 1991, 221 p.

Adam J.M. 2002 : « Le style dans la langue et dans les textes », in Langue française, n°135, septembre, pp. 71-94.

Adam J.-M. 2007 :« Genres de la presse écrite et analyse de discours », in Semen [*En ligne*], 13/2001, mis en ligne le 30 avril.

Adam J.-M. 2008 : La linguistique textuelle : Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin, « Cursus linguistique », 239 p.

Adam J.M., 1996 « Langue et style : une contre lecture de Charles Bally », in Etudes de linguistique appliquée, Langue, texte, littérature, n°102, pp.237-256

Adam J.-M., Cordonier N. 1998 : « Enseigner aujourd'hui la littérature », in Le Français aujourd'hui, Lecteurs de littérature, n°121, mars, pp. 6-11.

Adam J.M.,Cordonier N. 1995 : « L'analyse du discours littéraire. Eléments pour un état des lieux », in Le Français aujourd'hui, Didactique du français : langue et textes, n°109, mars, pp. 35-47.

Adam J.-M.1985 : « Quels types de textes ? », in Le français dans le monde, n° 192, avril, pp. 39-43.

Adam J.-M.1991 : « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 7-18.

Adam J.M.1994 : Le récit, Paris, P.U.F., coll. « Que sais-je ? », n°2149

Adam J.M.1997 : « Unités rédactionnelles et genres discursifs : cadre général pour une approche de la presse écrite », in Pratiques, n°94, pp. 3-18.

Adam J.-M.2006 : « La « translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges », in Lane P. (dir.), Des discours aux textes : modèles et analyses, Publications des Universités de Rouen et du Havre, pp.11-22, 266 p.

Adam J.-M.2008 : Les textes : Types et prototypes, Paris, Armand Colin, « Cursus linguistique », 223 p.,

Agnès J.1994 : « Presse écrite et postures formatives : le journal, tel qu'il intervient... »,in Recherches et applications, Médias : faits et effets, num. spécial, juillet, pp. 118-124.

Albert M.-C., Souchon M. 2000 : Les textes littéraires en classe de langue, Paris, Hachette, « F. Autoformation », 190 p.

Albert P.1973 : La presse, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°414.

Argaud E., 2004 : « sensibiliser à l'altérité par le texte francophone », in Le Français dans le monde, n°33, mai-juin, p34-35

Aron T. 1984 : Littérature et littérarité : Un essai de mise au point, Besançon, Presse Univ. Franche-Comté, Vol. 292, « Annales littéraires de l'Université de Besançon », 103 p.

Authier-Revuz J., « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », in Langages, n°73, mars 1984, pp. 98-111.

Babot M.-V., Helman S., Pastor R. 2007 : « Didactique de l'écrit: recherches et perspectives »,in Etudes de linguistique appliquée, L'écrit en contexte universitaire argentin : compréhension et production, n°148, oct.-déc. 2007,pp. 395-404.

Bain D., Schneuwly B. 1987 : « Vers une pédagogie du texte », in Le Français aujourd'hui, Classes de textes/ textes en classe, n°79, pp. 13-24.

Bakhtine M. 1978 : Esthétique et théorie du roman, Paris, Gallimard, Vol.103, « Bibliothèque des idées », 488 p.

Bakhtine M. 1984 : Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard, Vol.114, « Bibliothèque des idées », 400 p.

Bal M. 1980 :« Enseigner la littérature : À quoi bon ? », in Le Français dans le monde, n°154, Juillet, pp. 59-64.

Baraona G. 2010 : « « Littérature nomade », dialogue interculturel et didactique du FLE/S », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010-Paris, octobre-Dijon, pp. 28-41.

Barna J. 2009 : « L'article de presse à l'épreuve », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai -juin, pp. 21-26.

Baroni R. 2007 : « Une mise à jour des outils narratologiques pour l'enseignement de la littérature », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, pp. 175-206.

Barthes R. 1970 : « Par où commencer ? », *Poétique*, n°1, pp. 3-9.

Barthes R. 1973 : Le plaisir du texte, Paris, Le Seuil, Vol. 135, « Tel quel », 105 p.

Barthes R. 1985 : L'aventure sémiologique, Paris, Seuil, Vol. 219, « Points / Essais », 358 p.

Barthes R. 1996 : « Théories du texte », in Encyclopaedia Universalis, Paris, Corpus 22, pp. 370-374.

Barthes R. 1996 : « Théories du texte », in Encyclopaedia Universalis, Paris, Corpus 22, pp. 370-374.

Barthes, R. 1984 : Essais critiques : Le bruissement de la langue *Vol. IV*, Seuil, Paris, « Tel Quel », 412 p.

Bavery F. 1991 : « De la trame de l'écrit aux figures de la lecture », in Semen, Texte, Lecture et Interprétation, n°6, pp. 31-38.

Beacco J.-C. 1987 : « Quel éclectisme en grammaire ? », in Le français dans le monde, n°208, avril, pp. 65-70.

Beacco J.-C. 1991 « Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept. , pp. 19-28.

Beacco J.-C. 2004 : « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », in Langages, Les Genres de la parole, n°153, mars, pp. 109-119.

Beacco J.-C., Moirand S. 1984 : « Autour des discours de transmission de connaissances », in Langages, n°73, mars, pp. 32-51.

Bemporad C. et Jeanneret T. 2007 : Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.) Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, 293 p.

Bemporad C., Jeanneret T. 2007 : « Langues étrangères : Quelles lectures pour quelles appropriations ? », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, pp. 5-15.

Bento M. 2008 : « La formulation des consignes pour un développement des stratégies d'apprentissage en FLE », in Ecritures contemporaines, Enjeux, n°72, été, pp. 99-111.

Bento M. 2014 : « Les auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner », in Recherches et applications, janvier, pp.106-119

Bertrand D. 1999 : « Lecture et croyance pour une sémiotique de la lecture littéraire », in Etudes de linguistique appliquée, n° 115, pp. 275-289.

Bertrand D., Ploquin F. 1991 : « Littérature : esthétique et pédagogie. Plasticité de la littérature », in Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 32-39.

Besse H. 1982 : « Des convenances du discours littéraire à la classe de langue », in Le français dans le monde, n°166, janvier, pp. 55-63.

Besse H., Porquier R. 1991 : Grammaires et didactique des langues, Paris, Hatier, « LAL », 286 p.

Besse, H. 1970 : « Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère », in Langue française, n°8, décembre, pp. 62-77.

Bey, M.2005 : Surtout ne te retourne pas , L'Aube.

Blondeau N. 2010 : « Littératures et didactique du FLE/FLS. Pour une poétique du divers », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010-Paris, octobre -Dijon, pp. 42-49.

Boissinot A. 1987 : « La problématique des genres », in Le Français aujourd'hui, Classes de textes/ textes en classe, n°79, pp. 45-52.

Bonafous S., Charaudeau P. 1996 : « Les discours des médias », in Recherches et applications, num. spécial, juillet, pp. 39-45.

Bouchard R. 1991 : « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 29-62.

Boucharenc M., Giffard P. 2004 : « Le sieur de Va-partout, un premier manifeste de la littérature de reportage », in Thérenty M.-E., Vaillant A. (dir.), Presse et plumes (journalisme et littérature au XIX^e siècle), Paris, Nouveau Monde Editions, pp. 511- 510.

Bourdet J.-F. 1991 : « Littérature et apprentissage », in Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 40-46.

Bourdet J.-F. 1999 : « Fiction, identité, apprentissage », in Etudes de linguistique appliquée, n° 115, pp. 265-273.

Bourdet J.-F. 1999 : « Lire la littérature en français langue étrangère : Lecture, apprentissage, référence », in Etudes de linguistique appliquée, n° 115, pp. 329-347.

Bourgain D., Papo E. 1991 : « Littérature et communication en classe de langue, un module pédagogique pour une initiation à l'analyse du discours littéraire », in Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 19-31.

Boyer H. 1988 : « Scription et écriture dans la communication journalistique », in Chabrol C., P. Charaudeau P., Houdebine A.-M. (dir.), La Presse, produit, production, réception, Paris, Didier Erudition, « Langages, discours et sociétés », n°4, pp. 71-92.

Boyer H., Butzbach-Rivera M., Pendanx M. 2001 : Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, Clé- international, « Le français sans frontières », 239 p.

Boza Araya V. 2008 : « La littérature dans la classe de FLE : quelle utilité ? Et quelle portée ? », in Le Langage et l'Homme, Vol XXXXIII.1, pp. 15-29.

Braham L. 2009 : « Les enjeux des corpus littéraires en FLM et FLE : divergences ou convergences ? », in Le Langage et l'Homme, Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture, Vol. XXXXIV.1, juin, pp. 31-37.

Bronckart J.-P. 1991 : « Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français », in Etudes de linguistique appliquée Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 63-74.

Bronckart J.-P. 1996 : Activité langagière, texte et discours : Pour un interactionisme socio-discursif, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, « Sciences des discours », 351 p.

Bronckart J.-P. 2004 : « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », in Langages, Les Genres de la parole, n°153, mars , pp. 98-108.

Buchs A., Moraz M. 2007 : « Littératures et contextes », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Etudes de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, n°3-4, pp.129-151.

Canaveilles C. 2001 : « La semaine de la presse, compte rendu d'expérience », in Le Français aujourd'hui, Les textes de presse, n°134, pp.67-74

Canvat K. 1999 : « Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives », in Enjeux, Comprendre, interpréter, expliquer, décrire...les textes littéraires, n° 46, décembre, pp. 93-115.

Canvat K. 1999 : Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck/ Duculot, « Savoirs en pratique »,298 p.

Canvat K. 2007 : « Lire du côté de chez soi : Réhabiliter la lecture « ordinaire » », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Etudes de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, n° 3-4, pp. 19-52.

Carlo (De) M. 1998 : L'interculturel, Paris, CLE international, « didactique des langues étrangères », 126 p.

Carlo (de) M. 1999 : « Narration littéraire, dimension interculturelle et identification », in Etudes de linguistique appliquée, Fiction littéraire et apprentissage des langues, n° 115, pp. 305-316.

Caroit, J-M. 2010 : Haiti dévasté après un violent tremblement de terre, Le Monde, Jeudi 14 Janvier.

Cerny C. 2000 : « Camus éditorialiste : Journalisme critique et morale en politique », in Etudes de lettres, n° 3-4, pp. 101-130.

Chabanne J.-C. 1998 : « La lecture avant la lecture », in Le Français aujourd'hui, Lecteurs de littérature, n°121, mars, pp. 28-36.

Chaillou M. 2010 : Un écrivain est un confesseur d'ombres », propos recueillis par Welcomme G., La Croix, vendredi 8 Janvier.

Charaudeau P. 1990 : « L'interculturel entre mythe et réalité », in Le français dans le monde, n°230, janvier, pp. 48-53.

Charaudeau P. 1992 : Grammaire du sens et de l'expression, Paris, Hachette éducation, 927 p.

Charaudeau P. 1994 : « Le contrat de communication de l'information médiatique », in Recherches et applications, Médias : faits et effets, num. spécial, juillet, pp. 8-19.

Charaudeau P. 2005 : Les médias et l'information : L'impossible transparence du discours, Bruxelles, De Boeck Sup., « Médias-recherches : Etudes », 256 p.

Charaudeau P., Maingueneau D. 2002 : Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil, 661 p.

Charbonneau D. 2010 : « Education comparée et littérature. Le cours de littérature dans la problématique des cultures d'enseignement et d'apprentissage », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010- Paris, octobre-Dijon, pp. 69-80.

Charolles M., Combettes B. 1999 : « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », in Langue française, n°121, février, pp. 76-116.

Cheuib I. 2004 : « Enseigner la littérature française au Liban : un défi relever ! », in *Le Français dans le monde*, n°334, Juillet-Août, pp. 25-26.

Cheng F. 1998 : *Le dit de Tianyi*, Albin Michel, 412 p.

Chini D. 2009 : « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », in *Les Cahiers de l'Acledle, Didactiques des langues et linguistique*, Vol.6, n°2, pp. 129-150.

Chiss J.-L. 1992 : « Pluralité des entrées et décloisonnement : Deux problèmes pour la didactique du français », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 87, juillet-sept., pp. 131-136.

Chiss J.L. 1995 : « Contextes et tâches de la didactique du français », in *Le Français aujourd'hui*, *Didactique du français : Langue et textes*, n°109, mars, pp. 14-23.

Chiss J.-L., Filliolet J. 1995 : « Typologies et didactique de l'écrit : constantes et évolutions », in *Etudes de linguistique appliquée*, *Le français tel qu'on l'enseigne*, n°99, juillet-sept., pp. 79-85.

Chiss, J.-L. 1987 : « Les types de textes et l'enseignement du français », in *Le Français aujourd'hui*, *Classes de textes/ textes en classe*, n°79, pp. 7-12.

Chnane-Davin F. 2014 : « *La transposition didactique en FLS : je transpose et j'enseigne en bricolant* », in *Recherches et applications, La transposition en didactique du FLE et du FLS*, janvier, n°55, pp. 138-151

Chnane-Davin F., Cuq J.-P. 2008 : « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », in *Recherches et applications, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, n°44, juillet, pp. 8-19.

Chnane-Davin F., Cuq J.-P. 2015 : « Construire un savoir déclaratif en FLS : l'exemple du paradigme de la conjugaison du présent », in *Recherches et applications, La grammaire en FLE/FLS quels savoirs pour quels enseignements*, n°57, janvier, pp72-84

Ciapuscio G.-E. 2007 : « Genres et familles de genres : apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique », in *Etudes de linguistique appliquée, L'écrit en contexte universitaire argentin : compréhension et production*, n°148, oct.-déc., pp. 405-416.

Cicurel F. 1991 : « Compréhension des textes : une démarche interactive », in *Le français dans le monde*, n°243, août- septembre, pp. 40-44.

Cicurel F. 1991 : « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », in *Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature*, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 12-18.

Cicurel F. 1991 : Lectures interactives en langues étrangère, Paris, Hachette, « F. Autoformation »,155 p.

Cicurel F. 1994 : « Les scénarios d'information dans la presse quotidienne », in Recherches et applications, Médias : faits et effets, num. spécial, juillet, pp. 91-102.

Cicurel F. 1999 : « Littérature, fiction, apprentissage : le mode fictionnel du discours », in Etudes de linguistique appliquée, n° 115,Paris, pp. 291-304.

Cicurel F. 2000 : « Dispositifs textuels et persuasion clandestine », in Etudes de linguistique appliquée, n°119, pp. 291-303.

Cicurel F. 2007 : « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Etudes de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, n°3-4, pp. 155-174.

Coelho P. 2006 : Comme le fleuve qui coule, Paris, Flammarion, 237 p.

Collès L. 1994 : « Littératures et modèles culturels », in Enjeux, Corpus et lectures littéraires,n°32, juin, pp. 77-86.

Collès L. 1994 : « Pour une lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE », in Enjeux, Corpus et lectures littéraires, n°32, juin, pp. 119-133.

Collès L. 2010 : « Didactique de la littérature et diversité culturelle », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : Tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010- Paris, octobre-Dijon, pp. 147-156.

Collès L., Dufays J.-L. 2007 : « Du texte littéraire à la lecture littéraire : Les enjeux d'un déplacement en classe de FLE/S », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Etudes de Lettres,Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, n° 3-4, pp. 53-70.

Combe D. 1992 : Les genres littéraires, Paris, Hachette Sup., « Contours littéraire », 175 p.

Combe D. 2002 : « La stylistique des genres », in Langue française, n°135, septembre, pp. 33-49.

Combettes B. 1992 : « Questions de méthode et de contenu en linguistique du texte », in Etudes de linguistique appliquée, n° 87, juillet-sept., pp. 107-116.

Combettes B. 2002 : « Analyse linguistique des textes et stylistique », in Langue française, n°135, septembre, pp. 95-113.

Conseil de l'Europe 2004 : Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Référentiels pour les langues nationales et régionales, niveau B2 pour le français, textes et références, Paris, Didier.

Conseil de l'Europe 2005 : Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 191 p.

Cordonier N. 2007 : « Le texte littéraire, en régime postmoderne, du primaire au tertiaire », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Etudes de Lettres, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, n°3-4, pp. 71- 86.

Cornaire C. 1999 : Le point sur la lecture, Paris, CLE International, « Didactique des Langues Etrangères », 122 p.

Cornu D. 2009 : Journalisme et vérité : L'éthique de l'information au défi du changement médiatique, Genève, Labor et Fides, n° 27, « Champ éthique », 486 p.

Cortes J. 1985 : « La grande traque des valeurs textuelles », in Le français dans le monde, n° 192, avril, pp. 28-34.

Coste D. 1974 : « Lire le sens », in Le français dans le monde, L'écrit, n°109, décembre, pp. 40-44.

Coste D. 1977 : « L'écrit et les écrits en didactique du français langue étrangère », in Etudes de linguistique appliquée, Approche des textes, n°28, octobre-décembre, pp. 85-103.

Coste D. 1991 : « Genres de textes et modes discursifs dans l'enseignement/apprentissage des langues », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 75-88.

Coutinho A. 2004 : « Schématisation (discursive) et disposition (textuelle) », in Adam J.M., Grize J.B., Bouacha M.-A. (dir.), Texte et discours : Catégories pour l'analyse, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, « Langages », pp. 29-42.

Cuelhes M. 2001 : « Faites en Fax ! Le journal extraordinaire des lycéens de Compiègne », in Le Français aujourd'hui, Les textes de presse, n°134, pp. 95-104

Culler J. 1989 : « La littérarité », in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), Théorie littéraire, problèmes et perspectives, Paris, PUF, pp. 31-43.

Cuq J.-P (dir.) 2004 : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE, CLE International, « Didactique des langues étrangères ».

Cuq J.-P. 1996 : Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, Paris, Didier, « Didactique du français », 127 p.

Cuq J.-P., Davin-Chnane F. 2007 : « Français langue seconde : un concept victime de son succès? », in Verdelhan-Bourgade M., (dir.), Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution, De Boeck Supérieur, pp. 11-28.

Cuq J.-P., Davin-Chnane F. 2007 : « Français langue seconde : un concept victime de son succès? », in Verdelhan-Bourgade M., (dir.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck Supérieur, pp. 11-28.

Cuq J.-P., Gruca I. 2005 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, « Français Langue Etrangère », 504 p.

Cuq J.-P., Quéffelec A. 2005 : « Enseignement de la grammaire et enseignement grammaticalisé en français langue seconde », in *Recherches et applications, Français langue d'enseignement : vers une didactique comparative*, num. spécial, janvier, pp. 75-84.

Dabène M., Frier C., Visoz M. 1992 : « La construction du sens dans l'activité de lecture : Recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français », in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 87, juillet-sept., pp. 51-64.

Darde J.-N. 1988 : « Discours rapporté- Discours de l'information : l'enjeu de la vérité », in Chabrol C., P. Charaudeau P., Houdebine A.-M. (dir.), *La Presse, produit, production, réception*, Paris, Didier Erudition, « langages, discours et sociétés », n°4, pp. 93-112.

Defays J.-M. 2003 : *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga, Vol. 251, « Psychologie et Sciences Humaines », 288 p.

Delmarcelle A. 2008 : « Compte rendu d'un stage didactique à Leuven d'une étudiante francophone...L'implicite dans les textes littéraires en classe de FLE/FLS », in *Le Langage et l'Homme*, Vol XXXXIII.1, pp. 53-63.

Demaizière F., Narcy-Combes J.-P. 2007 : « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », in *Les Cahiers de l'Acedle, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, n° 4, janvier, journées NeQ, pp. 1-19.

Dessons G. 2000 : « L'homme ordinaire du langage ordinaire », in Chiss J.-L, Dessons G. (dir.), *La force du langage : Rythme, Discours, traduction autour de l'œuvre d'Henri Meschonnic*, Paris, Honoré Champion, pp. 79-106.

Diaz J.-L. 2004 : « L'esprit sous presse : Le journal et le journaliste selon la « littérature panoramique » (1781-1843) », in Thérénty M.-E., Vaillant A. (dir.), *Presse et plumes (Journalisme et littérature au XIXe siècle)*, Paris, Nouveau Monde Editions, « Culture médias », pp. 31-50.

Dorrit C. 1999 : *Le propre de la fiction*, Paris, Seuil, « Poétique », 261 p.

Dufays J.-L. 2000 : « Lire, c'est aussi évaluer : Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°119, pp. 277-290.

Dufays J.L. 2006 : « La lecture littéraire, des « Pratiques Du Terrain » aux modèles théoriques », in *LIDIL : La réception des textes littéraires : une didactique en construction*, n°33, pp. 78-101.

Dufays, J.-L. 1996 : « Culture/Compétence/ Plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in Dufays J.-L., Gemenne L. Ledur D, (dir.), Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontation, Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages? (Louvain-la-Neuve, 3-5 mai 1995) », Bruxelles, De Boeck & Larcier, pp. 167-175.

Eco U. 2003 : De la littérature, Paris, Grasset, « Littérature étrangère », 350 p.

Facques B., Sanders C. 2004 : « Textes journalistiques et analyse contrastive du genre en didactique », in Langages, Les Genres de la parole, n°153, mars, pp. 86-97.

Fazion F. GouveaLousada E 2015 : « Les enjeux de la conception d'un manuel de FLE basé sur la notion de genre de texte », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58, juillet, pp.75-85

Fizaine M. 2004 : « Procès de presse en 1850-1851 : la défense de la littérature par Victor Hugo », in Thérenty M.-E., Vaillant A. (dir.), Presse et plumes (journalisme et littérature au XIXe siècle), Paris, Nouveau Monde Editions, pp. 261-272.

Forestal C. 2008 : « La démarche transculturelle en didactique des langues-cultures : Une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », in Etudes de linguistique appliquée, n°152, octobre-décembre, pp. 393-410.

Foucault M. 1966 : Les mots et les choses, Gallimard, coll. *tel*

Gaudard F.-C. 1992 : « Didactique des textes littéraires : Quelles sorties pour une recherche des entrées ? », in Etudes de linguistique appliquée, n° 87, juillet-sept., pp. 65-76.

Gaudard F.-C. 1992 : « Didactique des textes littéraires : Quelles sorties pour une recherche des entrées ? », in Etudes de linguistique appliquée, n°87, juillet-sept., Paris, Didier Erudition, pp. 65-76.

Genette G. 1986 : « Introduction à l'architexte », in Genette G, Todorov T. (dir.), Théorie des genres, Paris, Seuil, pp. 89-160.

Genette G., 1972 : Figures III, Paris, Ed. du Seuil, coll. « Poétique »

Genette G., 1982 : Palimpsestes : La Littérature au second degré, Paris, Le Seuil, coll. « Essais »

Genette G., 1991 : Fiction et diction, Paris, Ed. du Seuil, coll. »Poétique »

Germain C., Séguin H. 1998 : Le point sur la grammaire, Paris, CLE international, « Didactique des langues étrangères », 215 p.

Gevaert R. 2011 : « Pour une grammaire du sens ou une approche notionnelle- fonctionnelle de la grammaire », in Le Français langue étrangère entre hier et aujourd'hui, Beyrouth, Premier colloque international à l'Université Islamique, 13-14 mai, pp. 121-132.

Gevaert R. 2011 : « Pour une grammaire du sens ou une approche notionnelle- fonctionnelle de la grammaire », in Le Français langue étrangère entre hier et aujourd'hui, Beyrouth, Premier colloque international à l'Université Islamique, 13-14 mai, pp. 121-132.

Glowinski M. 1989 : « Les genres littéraires » in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), Théorie littéraire, problèmes et perspectives, Paris, PUF, pp. 81-94.

Goldstein J.-P. 1990 : Entrée en littérature, Paris, Hachette F.L.E., « Coll. F. : Autoformation », 126 p.

Goldstein J.-P. 1991 : « Quels enseignements pour quelles littératures », in Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 4-11.

Gori R. 2013 : La Fabrique des IMPOSTEURS, Mayenne, Editions Les Liens qui Libèrent, 313 p.

Goulemot J.-M. 2000 : « La place de la littérature dans les médias en notre fin de millénaire », in Etudes françaises, Vol. 36, n°3, pp. 150- 154.

Goullier F. 2006 : Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios, Paris, Didier, 127 p.

Grappe I., Chaillot C., Colletin D. 2012 : « Et si on passait au plurilinguisme en action ? », in Le français dans le monde, n°381, mai- juin, pp. 30-31.

Grasset B. 1929 : La chose littéraire, Paris, Gallimard, 80 p.

Grize J.-B. 2004 : « Argumentation et logique naturelle », in Adam J.M., Grize J.B., Bouacha M.-A. (dir.), Texte et discours : catégories pour l'analyse, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, « Langages », pp. 23-27.

Gross E.-U. 2001: « L'évolution et typologie des genres journalistiques », in Semen [En ligne], 13/2001, mis en ligne le 30 avril 2007.

Gruca I. 1996 : « Didactique du texte littéraire- Un parcours à étapes », in Le français dans le monde, n°285, décembre, pp. 56-59.

Gruca I. 2000 : « Littérature et FLE : bilan et perspectives », in Les Cahiers de l'Asdifle, La recherche en FLE, n°12, Mars -Paris, Septembre 2000-La Beaume -les -Aix, Actes des 25^e et 26^e rencontres, pp. 44-63.

Gruca I. 2007 : « Le texte littéraire en classe de langue : un parcours méthodologique pour la compréhension », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, pp. 207-225.

Gruca I. 2010 : « La littérature en didactique dans langues : entre identité et altérité », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010- Paris, octobre-Dijon, pp. 19-27.

Guidère M. 2009 : « Presse et publicité : informer et former par le Net », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai –juin n°2, pp.64-70

Guimarès A.-M.-M., Carnin, 2015 : « Projets didactiques de genre et formation continue des enseignants », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58,juillet, pp.135-143

Hafez S.-A. 2006 : Statuts, emplois, fonctions, rôles et représentations du français au Liban, Paris, L’Harmattan, 340 p.

Hamez M.P.2009 : « Travailler avec la presse et les médias », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai -juin, pp. 9-12.

Hancock V., Kirchmeyer N. 2002 : « A la recherche des traits d’une, organisation discursive avancée en français L2 : la relative aux micro- et macro-niveaux dans un corpus d’apprenants », in L’Information grammaticale, n°93, mars,pp. 3-9.

Haye (de la) Y.2005 : Journalisme, mode d’emploi : Des manières d’écrire l’actualité, Paris, L’Harmattan, « Logiques sociales », 232 p.

Heimburger M. 2009 : « Le courrier des lecteurs en classe d’accueil », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai –juin n°2, pp.33-38

Herman T., Lugrin G. 2000 : « Pour un essai de classement péritextuel des genres », in Etudes de lettres, n° 3-4, pp. 73- 90.

Hilton H. 2005 : « Théories d’apprentissage et didactique des langues », in Les Langues modernes, n°3, juillet-août-septembre, pp. 12-21.

Hoyek S. 2010 : « Le livre scolaire, les institutions éducatives et la francophonie libanaise », in Le livre en Français : production et portée, 2^{ème} Congrès régional de la Commission du Monde Arabe, Beyrouth, pp. 177-187.

Huver E., Springer C. 2011 : L’évaluation en langues, Paris, Didier, « Langues & didactique », 352 p.

Ibsch E. 1989 : « La réception littéraire », in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), *Théorie littéraire, problèmes et perspectives*, Paris, PUF, pp. 249-271.

IgnaciaDorronzoro M., Klett E. 2015: “La fonction épistémique du genre: lire en français et écrire en espagnol à l’université », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58 ,juillet, pp 97-105

Iskandarani N. 2009 : De la Langue à la Littérature-Textes et Méthodes, Société d’Edition Secondaire S.A.R.L..

Iskandarani N. 2010 : « Le livre de français dans les « nouveaux » programmes de l'enseignement du français au Liban : conception, enjeux et perspectives », in *Le livre en Français : production et portée*, 2^{ème} Congrès régional de la Commission du Monde Arabe, Beyrouth, pp. 115-123.

Jeandillou J.-F. 1997 : *L'Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, « Coursus », 192 p.

Jouve V. 1993 : *La lecture*, Paris, Hachette/Supérieur, « Contours littéraires », 111p.

Jouve V. 2010 : *Pourquoi étudier la littérature?*, Paris, Armand Colin, 224 p.

Jouve, V. 2004 : « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », in Rouxel A., Langlade G. (dir), *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 105-113.

Julien-Kamal C. 2009 : « La presse écrite : Enjeux et démarche didactique », in *Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias*, avril- mai –juin n°2, pp. 13-20.

Kahn G. 1994 : « Quelques stratégies pour aborder la presse écrite », in *Recherches et applications, Médias : faits et effets*, num. spécial, juillet, pp. 125-129.

Kleiber G. 1994 : « Contexte, interprétation et mémoire : approche standard vs approche cognitive », in *Langue française, Le lexique : construire l'interprétation*, n°103, septembre, pp. 9-21.

Kobosli F. 2011 : « Le texte littéraire en FLE : entre l'idéal pédagogique et les réalités de la classe », in *Le Français langue étrangère entre hier et aujourd'hui*, Beyrouth, Premier colloque international à l'Université Islamique, 13-14 mai, pp. 173-195.

Kristeva J. 1981 : *Le langage cet inconnu : Une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil, « Points », 327 p.

Laborde-Milaa I. 1997 : « Le chapeau de presse : (Re) formulation et visées pragmatiques », in *Pratiques*, n°94, pp. 101-117.

Laborde-Milaa I. 2001: « Presse et professionnalisation : entre technicité et mise à distance », in *Le Français aujourd'hui, Les textes de presse*, n°134, pp.77-94

Laroche-Bouvy D. 1988 : « Emergence de l'interaction verbale dans la presse écrite : fonction de la citation », in Chabrol C., P. Charaudeau P., Houdebine A.-M. (dir.), *La Presse, produit, production, réception*, Paris, Didier Erudition, « Langages, discours et sociétés », n°4, pp. 113-130.

Laurens V. 2014 : « Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices », in

Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58, juillet, pp.76-90

Le Tellier H. 2006 : Esthétique de l'Oulipo, Bordeaux, Le Castor Astral, 334 p.

Leeman D. 1992 : « Pour un renouvellement de la démarche pédagogique en grammaire », in Etudes de linguistique appliquée, n° 87, juillet-sept., pp. 117-130.

Lefrançois-Yasuda C. 2008 : « La littérature comme vecteur d'écriture : l'écriture sous contraintes, un facilitateur de l'activité scripturale », in Le Langage et l'Homme, Vol XXXXIII.1, pp. 41-52.

Legros G. 1998 : « Enseigner aujourd'hui la littérature », in Le Français aujourd'hui, Lecteurs de littérature, n°121, mars, pp. 12-17.

Lepape P. 2004 : « Une forme silencieuse du discours », in Arrabal F. (dir), Le roman, pour quoi faire ?, Paris, Flammarion, pp. 73-81, 201 p.

Leroy G. 2007 : Alabama Song, Paris, Mercure de France, 189 p.

Lispector C. 1998 : La Passion selon G.H., Paris, des femmes ANTOINETTE FOUQUE,

Lits M. 2008 : Du récit au récit médiatique, Bruxelles, De Boeck, « Info Com », 240 p.

Lopes Cristovão V. L. 2015 : « Systèmes d'activités, genres et enseignement de langue (s) », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58, juillet, pp.125-134

Lugrin G. 2000 : « Critères de typologisation des genres de la presse écrite », in Etudes de lettres, n° 3-4, Lausanne, pp. 13-72.

Lugrin G. 2001 : « le mélange des genres dans l'hyperstructure », in Semen[En ligne], 13/2001, mis en ligne le 30 avril 2007.

Macaire D. 2010 : « Monisme ou pluralisme ? Vers une conception compréhensive de la recherche-action en didactique des langues et des cultures », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58, juillet, pp. 66-77

Macé-Scaron J. 2011 : « Et c'est ainsi que l'écrivain est grand », Le magazine littéraire, juin, p.3

Maillard de la Corte Gomez N. 2008 : « Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel ? Discours d'enseignants et pratiques de classe dans une université algérienne », in *Le Langage et l'Homme*, Vol XXXXIII.1, pp. 95-107.

Maingueneau D. 1996 : *Les Termes clés de l'analyse de discours*, Paris, Seuil, 93 p.

Maingueneau D. 1998 : *Analyser les textes de communication*, Paris, Dunod, 210 p.

Maingueneau D. 1999 : *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, Vol.30, « Les Fondamentaux », 155 p.

Maingueneau D. 2003 : *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan Université, « Lettres Sup. », 243 p.

Maingueneau D. 2004 : « Retour sur une catégorie: le genre », in Adam J.M., Grize J.B., Bouacha M.-A. (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, « Langages », pp. 109-118.

Maingueneau D. 2005 : *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Armand Colin, Vol. 2, « Énonciation littéraire », 186 p.

Malak E.A. 2010 : « Le livre à la croisée des sens et des transformations », in *Le livre en Français : production et portée*, 2^{ème} Congrès régional de la Commission du Monde Arabe, Beyrouth, pp. 249-256.

Malrieu D. 2004 : « Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personne », in *Langages*, n°153, mars, pp. 73-85

Marcoïn F. 1998 : « Former des lecteurs ou former des lettrés? », in *Le Français aujourd'hui, Lecteurs de littérature*, n°121, mars, pp. 18-27.

Maria Rocha S., Añez De Oliveira R., AguiarMelão P. 2015 : « Le fait divers et le récit de voyage : deux genres textuels pour le développement de la production écrite en FLE », in *Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues*, n°58, juillet, pp 86-96

Martin-Lagardette J.-L. 2009 : *Le guide de l'écriture journalistique*, Paris, La Découverte, 255 p.

Mas M., Turco G. 1991 : « Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe », in *Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres*, n°83, juillet-sept., pp. 89-100.

MeftahTlili N. 2010 : « Textes et paratextes », in *Le livre en Français : production et portée*, 2^{ème} Congrès régional de la Commission du Monde Arabe, Beyrouth, pp. 418-426.

Meletinsky E., Bessière J. 1989 : « Sociétés, cultures et fait littéraire », in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), *Théorie littéraire*, Paris, PUF, pp.13-29.

Merlin-Kajman H. 2016 : *Lire dans la gueule du loup*, Gallimard, « nrf essais », 317 p.

Meschonnic H. 1998 : « Génie de la langue et génie des écrivains », in *Le Français aujourd'hui*, La langue et ses représentations, n°124, décembre, pp. 24-33.

Meschonnic H. 2000 : « La force dans le langage », in Chiss J.-L, Dessons G. (dir.), *La force du langage : Rythme, Discours, traduction autour de l'œuvre d'Henri Meschonnic*, Paris, Honoré Champion, pp. 9 –19.

Meyer M. 1992 : *Langage et Littérature : Essai sur le sens*, Paris, PUF, n° 6120, « L'interrogation philosophique », 249 p.

Migeot F., Bondu D., Berchoud M., Baraona G. 2010 : « Littérature contemporaine et apprentissage du français : créativité, vitalité (des textes, des éditeurs, des apprenants) et élaboration de liens », in *Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages*, n°22, Mars 2010- Paris, octobre-Dijon, pp. 235-247.

Miranda F., Coutinho M-A 2015 : « Les propriétés différentielles des genres et leurs implications didactiques », in *Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues*, n°58, juillet pp.17-26

Mitterand H. 1969 : « Français écrits et français littéraires », in *Le français dans le monde, Unité et diversité du français contemporain*, n°69, décembre, pp. 12-17.

Moirand S. 1979 : *Situations d'écrit : Compréhension/ Production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, « Didactique des Langues Etrangères », 175 p.

Moirand S. 1990 : *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, « F. : Autoformation », Paris, 159 p.

Moirand S. 2004 : « Le texte et ses contextes », in Adam J.M., Grize J.B., Bouacha M.-A. (dir.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, « Langages », pp. 129-143.

Moirand S. 2007 : *les discours de la presse quotidienne, observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF, « Linguistique nouvelle », 179 p.

Moirand S. 2010 : « Comment les discours de presse sont médiateurs et interagissent », in *Le français dans le monde, Entretien avec Moirand S. par Jacques Pécheur*, n°370, juillet-août, pp. 20-21.

Moirand S., Brasquet-Loubeyre M. 1994 : « Des traces de didacticité dans les discours des médias », in *Recherches et applications, Médias : faits et effets*, num. spécial, juillet, pp. 20-34.

- Molinié G.** 1989 : La stylistique, Paris, PUF, Vol. 646, « que sais-je », P.U.F, 127 p.
- Morel A.-S.** 2010 : « Un espace potentiel. Littérature et FLE sur internet », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : tissages et apprentissages, n°22, Mars 2010- Paris, octobre-Dijon, pp. 201-207.
- Morin E.** 2015 : L'Europe à deux visages, Paris, Le mieux, 94 p.
- Narcy-Combes J.-P.** 2006 : « La didactique de L2 à la croisée des chemins », in Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues, n°2, colloque Acedle, juin 2005, pp. 301-318.
- Narcy-Combes M.-F.** 2006 « Littérature et didactique », in Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues, n°2, colloque Acedle, juin 2005, pp. 147-167.
- Nataf R.** 1974 : « L'écrit littéraire », in Le français dans le monde, L'écrit, n°109, décembre, pp. 45-48.
- Naturel M.** 1995 : Pour la littérature : De l'extrait à l'œuvre, Paris, CLE International, « Didactique des langues étrangères », 175 p.
- Neveu E.** 2009 : « Le métier à (bien) métisser », in Ringoot R., Utard J.-M. (dir.), Les genres journalistiques, savoirs et savoir-faire, Paris, l'Harmattan, « Communication et Civilisation », pp. 125-133.
- Papo E., Bourgain D.** avec la collaboration de Peytard J. 1989 : Littérature et communication en classe de langue, Paris, Crédif-Hatier, « Langues et Apprentissage des Langues », 159 p.
- Paveau M.-A.** 2001 : « Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites », in Le Français aujourd'hui, n°134, pp. 13-31.
- Paveau M.-A., Sarfati G.-E.,** 2003 : Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique, Paris, A.Colin, 256 p.
- Pendanx M.** 1998 : Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, « F. : Autoformation », 192 p.
- Pennac D.** 2007 : Chagrin d'école, Paris, Gallimard, 304 p.
- Perrichon E.** 2009 : « Créer un journal dans une perspective actionnelle », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai -juin 2, pp. 39-46.
- Perrin L.** 1996 : « Récit implicite et discours rapporté dans le texte littéraire », in Etudes de linguistique appliquée, n°102, avril-juin, pp. 219-235.
- Péry-Woodley M.-P.,** 1993 : Les écrits dans l'apprentissage, Paris, Hachette F.L.E., « F. : Références », 204 p.

Peytard J. 1982 : Littérature et classe de langue : Français langue étrangère, Paris, Crédif-Hatier, Vol. 5, « L.A.L. », 239 p.

Peytard J. 1991 : « Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue », in Les Cahiers de l'Asdifle, Les Enseignements de la littérature, n°3, actes des 7^e rencontres, Janvier, pp. 47-56.

Peytard J., Moirand S. 1992 : Discours et enseignement du français Les lieux d'une rencontre, Paris, Hachette, « Références », 223 p.

Picard M. 1986 : La lecture comme jeu, Paris, Les éditions de Minuit, « Critique », 319 p.

Pivot B. 2013 : Oui, mais quelle est la question ?, Pocket

Porquier R. 1989 : « Quand apprendre, c'est construire du sens », in Le français dans le monde, Recherches et applications,...Et la grammaire, num. spécial, pp. 23-137.

Porquier R., Vivès R. 1993 : « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », in Etudes de linguistique appliquée, n°92, oct.-déc., pp. 65-77.

Portine H. 2001 : « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive », in Le français dans le monde, Recherches et applications, juillet, pp. 91-105.

Portine H. 2008 : « Activités langagières, énonciation et cognition : La centration sur les apprentissages », in Les Cahiers de l'Acedle, Recherches en didactique des langues, L'Alsace au cœur du plurilinguisme, Vol 5, n° 2, pp. 233-253.

Portine H. 2009 : « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent » in Les Cahiers de l'Acedle, Didactiques des langues et linguistique, Vol 6, n° 2, pp. 13-36. <http://acedle.org>

Puren C. 2007 : « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », Enjeux, n°68, printemps, pp. 115-141.

Puren C. 2008 : « Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social », in Le Langage et l'Homme, Vol XXXXIII.1, pp. 143-166.

Quémada B., Rastier F., Courtés J. 1991 : Analyse sémiotique du discours : De l'énoncé à l'énonciation, Paris, Hachette Education, « HU. Linguistique », 304 p.

Rabatel A. 2006 : « La lecture comme activité de contribution intersubjective du soi à travers l'approche interactionnelle du style », in LIDIL : La réception des textes littéraires : une didactique en construction, n°33, pp. 55-77.

Rastier F. 2001 : Arts et sciences du texte, Paris, PUF, « Formes sémiotiques », 303 p.

Rastier F. 2004 : « Poétique et textualité », in Langages, Les Genres de la parole, n°153, mars, pp. 120-126.

- Rastier F.** 2009 : Sémantique interprétative, Paris, PUF, « Formes sémiotiques », 284 p.
- Reichler C.** 1989 : L'interprétation des textes, Paris, Editions de Minuit, « Arguments », 232 p.
- Richer J.-J.** 1995 : «Mettre en place des stratégies de lecture », in Le Français dans le Monde, n° 275, Août-Septembre, pp. 63-66.
- Richer J.-J.** 2004 : « Le genre : Une possibilité de dépassement d'une conception additive de la totalité textuelle? », in Adam J.M., Grize J.B., Bouacha M.-A., (dir.), Texte et discours : catégories pour l'analyse, Dijon, Editions Universitaires de Dijon, « Langages », pp. 119-128.
- Richer, J.-J.** 1999 :« Du type au genre : d'une approche généralisante de la littérature à une approche ouverte sur l'altérité culturelle », in Etudes de linguistique appliquée, Fiction littéraire et apprentissage des langues, n° 115,pp. 317-328.
- Riegel M., Pellat J.C., Rioul R.** 2009 : Grammaire méthodique du français, Paris, Quadriga/PUF, 1107 p.
- Riffaterre M.** 1979 : La production du texte, Paris, Seuil, Vol. 25 « Poétique », 284 p.
- Ringoot R.** 2004 : « Discours journalistique : analyser le discours de presse au prisme de la ligne éditoriale », in Ringoot R., Robert-Demontrond P. (dir.), l'Analyse de discours, Rennes, Séminaires méthodologiques de l'IREIMAR, Éditions Apogée, « Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales », pp. 87-116.
- Ringoot R., Robert-Demontrond P.** 2004 : Introduction, in Ringoot R., Robert-Demontrond P. (dir.), l'Analyse de discours, Rennes, Séminaires méthodologiques de l'IREIMAR, Éditions Apogée, « Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales », pp. 13-22.
- Ringoot R., Utard J.-M.** 2005 : « Genres journalistiques et « dispersion » du journalisme », in Ringoot R., Utard J.-M. (dir.), Le journalisme en invention (Nouvelles pratiques, nouveaux acteurs), Rennes, PUR, « Res Publica », pp. 21- 47.
- Ringoot R., Utard J.-M.** 2009 : « Le genre : une catégorisation peu catégorique », in Ringoot R., Utard J.-M. (dir.), Les genres journalistiques, savoirs et savoir-faire, Paris, l'Harmattan, « Communication et Civilisation », pp. 11-22.
- Riportella L.** 2005 : « Texte littéraire et cadre européen commun de référence pour les langues », in Les Langues modernes, n°3, juillet-août-septembre, pp. 22-30.
- Riportella L.** 2010 : « Texte littéraire et pratiques de classe : Les risques du CECRL », in Les Langues modernes, Littérature et plaisir de lire, juillet- août- septembre n°3, pp. 21-28.
- Riquois E.** 2009 : « Le texte littéraire dans les manuels de français langue étrangère : Un document authentique parmi d'autres ? », in Le Langage et l'Homme, Quelle place pour la littérature en classe de langue-culture, Vol. XXXXIV.1, juin, pp. 3-14.

Riquois E. 2010 : « Une lecture actionnelle du texte littéraire ? », in Les Langues modernes, Littérature et plaisir de lire, juillet- août- septembre n° 3, pp. 44-53.

Robin R. 1989 : « Extension et incertitude de la notion de littérature », in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), Théorie littéraire, problèmes et perspectives, Paris, PUF, pp. 45-49.

Rosen E. 2007 : Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, CLE international, « Didactique des Langues Etrangères », 144 p.

Rosier J.- M., Pollet M.-C. 1994 : « Lire le littéraire aujourd'hui », in Corpus et lectures littéraires, Enjeux, n°32, juin, pp. 57-76

Rosier J.-M. 2002 : La didactique du français, Paris, PUF, n°2656, « Que sais-je », 127 p.

Rosier J.-M. 2004 : « Agents plutôt que sujets ou le mime scolaire de l'interprétation », in Rouxel A., Langlade G. (dir), Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 245-251.

Rosier L. 2002 : « La presse et les modalités du discours rapporté : L'effet d'hyperréalisme du discours direct surmarqué », in L'Information grammaticale, n°94, juin, pp. 27-32.

Rosset F. 2007 : « Littérature et langue étrangère en monde francophone : au-delà des poncifs et des alibis », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, pp. 87-102.

Roulet E. 1991 : « Une approche discursive de l'hétérogénéité discursive », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 117-130.

Sardouk N. 2012 : « L'enseignement bilingue au Liban : une tradition qui dure... »,in Le français dans le monde, n°319, février, pp. 13-14.

Sartre J.-P. 1948 : Qu'est-ce que la littérature ?, Paris, Gallimard, 374 p.

Schaeffer J.-M. 1986 : « Du texte au genre », in Genette G, Todorov T. (dir.), Théorie des genres, Paris, Seuil, pp. 179-205.

Schaeffer J.-M. 1989 : Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?, Paris, Seuil, « Poétique », 184 p.

Schaeffer J.-M. 1999 : Pourquoi la fiction ?, Paris, Seuil, « poétique », 346 p.

Schneuwly B. 1991 : « Diversification et progression en DFLM : L'apport des typologies », in Etudes de linguistique appliquée, Textes, discours types et genres, n°83, juillet-sept., pp. 131-141.

Schneuwly B. 2015 : « Le livre de lecture : un hypergenre ? 120 ans de livres de lecture en Suisse romande », in Recherches et applications, Genres textuels/descriptifs et enseignement des langues, n°58, juillet, pp.27-36

Scholes R. 1986 : « Les modes de la fiction », in Genette G, Todorov T. (dir.), Théorie des genres, Paris, Seuil, pp.77-88.

Seoud M. 1997 : Pour une didactique de la littérature, Paris, Didier, 249 p.

Serres M. 2015 : Le Gaucher boiteux, puissance de la pensée, Paris, Le Pommier, 264 p.

Silva H. 2009 : « La presse en jeux au collège », in Les Langues modernes, Travailler avec la presse et les médias, avril- mai -juin n°2, pp. 27-32.

Siouffi G., Raemdonck D.V. 2012 : 100 fiches pour comprendre la linguistique, Paris, Bréal, 223p.

Souchon M. 1995 : « Pour une approche sémiotique de la lecture : Compréhension en langue étrangère », in Semen, Sémiotique de la lecture, n°10, pp. 104-161.

Souchon-Faure M.-F. 2007 : « L'écriture littéraire comme modèle de médiation interculturelle », in Bemporad C., Jeanneret T. (coord.), Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, Etudes de Lettres, n°3-4, pp. 253-269.

Stempel W.-D. 1986 : « Aspects génériques de la réception », in Genette G, Todorov T. (dir.), Théorie des genres, Paris, Seuil, pp.161- 178.

Taveaux-Grandpierre K. 2004 : « La presse au XIXe siècle : Les modes de diffusion d'une industrie culturelle », in Thérenty M.-E., Vaillant A. (dir.), Presse et plumes (Journalisme et littérature au XIXe siècle), Paris, Nouveau Monde Editions, pp. 205- 213.

Todorov T. 1978 : Les genres du discours, Paris, Seuil, Vol. 23, « Poétique », 309 p.

Todorov T. 1987 : La notion de littérature et autres essais, Paris, Seuil, Vol. 188, « Points », 186 p.

Todorov T. 2001 : Théories de la littérature, Paris, Seuil, « Points ».

Totozani M. 2010 : « Approches de la littérature dans les méthodes de FLE s'inscrivant dans la perspective actionnelle », in Les Cahiers de l'Asdifle, Littérature et FLE : Tissages et apprentissages, n°22, Mars- Paris, octobre-Dijon, pp. 169-184.

Tricot, A. 2007 : « L'expérimentation et la démarche scientifique », in Les Cahiers de l'Acedle, Méthodologie de recherche en didactique des langues, n° 4, janvier, journées NeQ, pp. 85-92.

Utard J.-M. 2004 : « L'analyse de discours, entre méthode et discipline », in Ringoot R., Robert-Demontrond P. (dir.) *l'Analyse de discours*, Rennes, Séminaires méthodologiques de l'IREIMAR, Éditions Apogée, « Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales », pp. 23-52.

Valdès M. 1989 : « De l'interprétation », in Angenot M., Bessière J., Fokkema D., Kushner E (dir.), *Théorie littéraire, problèmes et perspectives*, Paris, PUF, pp. 276-286.

Valéry P. 1957 : « L'enseignement de la Poétique au Collège de France », in *Variété, Enseignant, Œuvre*, I, Pléiade, 1438-1443

Vasseur M.-T. 2007 : « Les « Données du terrain » au cœur du dispositif de recherche », in *Les Cahiers de l'Acedle, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, n° 4, janvier, journées NeQ, pp. 21-35.

Vercier B., Jouve V. 1993 : *La lecture*, Paris, Hachette Education, « Contours littéraires », 112 p.

Verdelhan-Bourgade M. 1998 : « FLS et FLE : Deux représentations différentes de la norme », in *Le Français aujourd'hui, La langue et ses représentations*, n°124, décembre, pp. 67-77.

Véron, E. 1988 : « Presse écrite et théorie des discours sociaux : production, réception, régulation », in Chabrol C., P. Charaudeau P., Houdebine A.-M. (dir.), *La Presse, produit, production, réception*, Paris, Didier Erudition, « Langages, discours et sociétés », n°4, pp. 12-25.

ViëtorK. 1986 : « L'histoire des genres littéraires », in Genette G, TodorovT. (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Seuil, pp. 9-36.

Vigner G. 1980 : « Une unité discursive restreint : Le titre Caractérisation et apprentissage », in *Le français dans le monde*, n°156, octobre, pp. 30-60.

Vigner G. 1996 : « Lire : comprendre ou décoder ? », in *Le français dans le monde*, n°283, août-Sept., pp. 62-69.

Weinrich H. 1989a : *Conscience linguistique et lectures littéraires*, Paris, Les Editions de la MSH, 298 p.

Weinrich H. 1989b : *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier, 671 p.

Wellek R., Warren A. 1971 : *La théorie littéraire*, Paris, Seuil, « Poétique », 398 p.

Cédérom :

Ciep (pour la conception) et Cned (pour la coordination et la conception) (2006) : PRO FLE, Construire une unité didactique

Index des auteurs

A

Abdallah-Pretceille, 181, 222
Abi-Ghanem Chadarévian, 94
Abou, 102, 222
Adam, 8, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41,
46, 47, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 68, 73, 80,
96, 97, 156, 172, 179, 192, 207, 222, 223, 230, 233,
237, 238, 241
Agnès, 34, 38, 91, 194, 223
Aguar Melão P, 214
Albert, 66, 68, 82, 223
Añez de Oliveira, 214
Antoine, 91, 115, 222
Ardoino, 215
Arenth, 178
Aron, 63, 70, 71, 72, 223
Austin, 91

B

Bakhtine, 8, 24, 26, 28, 55, 65, 67, 223
Bally, 64, 67, 73, 178, 222
Barna, 87, 224
Barthes, 18, 50, 51, 67, 185, 207, 224
Bellemin-Noël, 69
Bénédicte, 41
Benjamin, 53, 161, 192, 202, 210
Benveniste, 8, 16, 20, 21, 32, 52, 53, 54, 55, 167
Berrendonner, 95
Besse, 63, 180, 225
Bey, 125, 156, 164, 225, 254, 258, 357
Boissinot, 27, 225
Bouguerra, 87
Boyer, 50, 91, 188, 226
Brasquet, 92, 238
Bronckart, 6, 20, 21, 23, 24, 25, 59, 60, 165, 174, 187,
214, 221, 226
Bruner, 130
Burgeilles, 91

C

C.Springer, 12
Canaveilles, 93, 226
Canvat, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 62, 63, 74, 77, 199,
226
Carlo, 181, 226, 227
Carmin, 7, 233

Carol, 41
Chaillot, 106, 124, 233
Chaillou, 54, 227
Charaudeau, 1, 36, 41, 42, 43, 48, 92, 188, 194, 225, 226,
227, 231, 235, 244
Charbonneau, 87, 227
Cheng, 180, 181, 227
Cicurel, 96, 228, 229
Claudel, 63
Collès, 79, 80, 86, 229
Colletin, 106, 124, 233
Cordonier, 172, 198, 207, 222, 229
Cordonnier, 63
Cortes, 18, 19, 230
Coutinho, 6, 24, 60, 164, 168, 169, 230, 238
Cristovao & Stutz, 169
Cuelhes, 93, 230
Culler, 62, 63, 64, 68, 72, 230
Cuq, 1, 7, 10, 75, 76, 89, 129, 130, 171, 215, 228, 230
Cuq et Gruca, 10

D

Davin-Chnane, 75, 76, 230
De Broucker, 40, 41, 49
De Demaizière, 126
Deleuze, 66, 67
Demontrard, 21
Dolz, 59, 165, 187
Dubied, 29
Dufays, 80, 86, 229, 231

E

E. Huver, 12
Eco, 198, 199, 202, 206, 208, 231
Escarpit, 73

F

Fazion Gouvea Lousada, 59
Florio, 92
Foucault, 21, 30, 55, 73, 97, 221, 232
Frye, 64
Fuchs, 22
Furetière, 176

G

Galisson, 76
Genette, 51, 53, 55, 56, 62, 64, 71, 72, 232, 242, 243, 244
Gevaert, 89, 171, 232
Glowinski, 24, 27, 28, 232
Goodman, 88, 97
Gori, 4, 233
Grappe, 106, 124, 233
Grawitz, 22
Grosses, 1, 44
Guespin, 22
Guidère, 94, 233
Guimarès, 7, 233

H

Hafez, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 113, 233
Haye, 90, 234
Heimbürger, 94, 234
Hervouet, 91
Hoyek, 107, 109, 110, 111, 112, 114, 124, 234

I

Ignacia Dorronzoro, 170
Iser, 199
Iskandarani, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 234

J

Jakobson, 20, 62, 70, 71
Jauss, 199
Jouve, 74, 87, 88, 199, 206, 207, 234, 235, 244
Julien-Kamal, 92, 94, 235

K

Kant, 70
Kerbrat, 207
Kibedi, 51
Kibédi Varga, 23
Klett, 170, 234
Kosir, 46
Kristeva, 63, 70, 235

L

Laborde, 49, 94, 235
Laborde-Milaa, 49
Lahire, 16
Larson, 88
Le Boterf, 172
Le Tellier, 65, 68, 71, 73, 97, 199, 235
Lejeune, 27
Leroy, 68, 69, 70, 236

Lispector, 12, 236
Lits, 29, 51, 53, 91, 96, 186, 199, 236
Lochard, 1, 41
Lopes Cristovão, 59, 165, 169, 236
Lugrin, 23, 25, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 234, 236
Lundquist, 18, 19

M

M-A Coutinho, 60
Macaire, 7, 16, 236
Maingueneau, 1, 23, 25, 26, 27, 29, 31, 39, 46, 48, 227, 236, 237
Malinowski, 7
Malrieu, 23, 237
Maria Rocha S, 214, 237
Meijer, 28
Merleau-Ponty, 74
Merlin-Kajman, 12, 160, 161, 174, 176, 178, 181, 183, 192, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 237
Meschonnic, 178, 186, 231, 237
Meyer, 68, 71, 178, 238
Migeot, 87, 238
Milaa, 49, 94, 235
Miranda, 6, 60, 164, 168, 169, 238
Miranda ,Coutinho, 6, 60
Mitterand, 64, 65, 238
Moirand, 41, 62, 91, 92, 95, 219, 224, 238, 239
Morin, 12, 238
Mouillaud, 49
Mounin, 110
Mouriquand, 49

N

Narcy-Combes, 126, 231, 239

O

Orecchioni, 207
Oubeyre, 92

P

Pasquier, 59, 165, 187
Paveau, 177, 207, 239
Pavel, 73, 87
Pellat, 1, 7, 52, 241
Pendanx, 90, 226, 239
Pennac, 157, 239
Perrichon, 92, 93, 239
Petitjean, 28
Peytard, 62, 239
Pingaud, 71
Pivot, 214, 240

Plzaola, 221
Porcher, 87, 181, 222
Proust, 178
Puren, 82, 83, 84, 85, 240

Q

Quéffelec, 89, 171, 230
Queneau, 71
Quèt, 74

R

Rastier, 23, 24, 240
Richer, 23, 240, 241
Ricoeur, 73, 74
Riegel, 52, 241
Riffaterre, 67, 241
Ringoot, 21, 30, 32, 33, 34, 47, 187, 188, 192, 239, 241, 243
Rioul, 52, 241
Riquois, 80, 85, 241
Robert, 21, 241, 243
Robin, 65, 241
Roegiers, 179, 184
Rosier, 48, 49, 165, 242
Roulet, 10, 242
Ruellan, 30

S

Sarfati, 177, 207, 239
Schaeffer, 28, 242

Schneuwly, 98, 223, 242
Seibold, 1, 44
Silva, 94, 243
Slakta, 22
Soucard, 53
Souchon, 66, 68, 82, 223, 243

T

Tauveron, 198
Tétu, 49
Todorov, 65, 70, 232, 242, 243, 244
Tomachevski, 29, 35
Totozani, 81, 82, 243
Tynianov, 63

U

Utard, 30, 33, 34, 47, 239, 241, 243

V

Valéry, 66, 218
Van Dijk, 19, 96
Varga, 51
Vergnaud, 172
Viala, 63
Voïrol, 41, 49

W

Werlich, 19

Annexes

Annexe 1 : Présentation du livre scolaire de la classe de seconde.....	252
Annexe 2 : Étape 1, le texte littéraire.....	255
Annexe 3 : Étape 2, l'article de presse.....	301
Annexe 4: Étape 3, la confrontation.....	328
Annexe 5 : Les productions écrites.....	359

Annexe 1 : Présentation du livre scolaire de la classe de seconde

		1 - La Nature	pages
Sensibilisation	Présentation du thème		14
	Texte introducteur		15
Sous-thème 1	La nature, objet d'observation et de découverte: Le mont Ventoux support audiovisuel		16
Sous-thème 2	La nature, objet de contemplation et transport de l'âme, François-René de Chateaubriand		20
Sous-thème 3	La nature, source d'inspiration littéraire: En Montagne libanaise, Nadia Tuéni		24
Sous-thème 4	La nature, source d'inspiration picturale: Deux hommes contemplant la lune, Gaspar David Friedrich		28
Dossier documentaire	Présentation du dossier		30
	Groupement de textes		31
Repères	La comparaison, la métaphore, l'anaphore, le champ lexical		36
		2 - La Femme	pages
Sensibilisation	Présentation du thème		40
	Texte introducteur		41
Sous-thème 1	La Condition de la Femme: Réalités et Perspectives: La Femme, une Prise de Conscience, Gisèle Halimi		42
Sous-thème 2	Pour ou contre le Travail de la Femme: La Deuxième Libération, Le Nouvel Observateur		46
Sous-thème 3	La Femme source d'inspiration littéraire: Mon rêve familial, Verlaine		48
Sous-thème 4	La Femme source d'inspiration picturale: La dame aux lilas, Pierre-Auguste Renoir		52
Dossier documentaire	Présentation du dossier		56
Repères	Le poème à forme fixe, le sonnet, construction d'un paragraphe argumentatif, technique du questionnaire pour une interview, féminisation des noms de métiers		64
		3 - Le Voyage	pages
Sensibilisation	Présentation du thème		70
	Texte introducteur		71
Sous-thème 1	A la découverte du monde: La grotte de Jaita - Le Liban, guide bleu - Jaita, Jeune Afrique		72
Sous-thème 2	Dépaysement et ouverture: seule une minorité revient au pays de ses ancêtres, Géo		76
Sous-thème 3	Voyage et rêve: Invitation au voyage, Charles Baudelaire		78
Sous-thème 4	Relation de voyage: Le Liban, Alphonse de Lamartine		82
Dossier documentaire	Présentation du dossier		88
Repères	L'article de presse, la nominalisation et la caractérisation, la personnification, la tonalité d'un texte		94

4 - LE Moi et l'Autre

pages

Sensibilisation	Présentation du thème	100
	Texte introducteur	101
Sous-thème 1	Le Culte du moi: Le préambule des Confessions, Jean-Jacques Rousseau	102
Sous-thème 2	Le Besoin de l'autre: Le Petit Prince et le Renard, Antoine de Saint-Exupéry	108
Sous-thème 3	Le Conflit avec l'autre: La confrontation, Jean Anouilh	112
Sous-thème 4	L'étranger: Autopsie d'un été meurtrier à Chicago, Le Monde diplomatique	118
Dossier documentaire	Présentation du thème	120
	L'écriture autobiographique, l'explicite, l'implicite, les registres de langue et la tonalité tragique	128
Repères		

Synthèse

Le Romantisme	130
---------------	-----

5 - Les Médias

pages

Sensibilisation	Présentation du thème	140
	Texte introducteur	142
Sous-thème 1	Les moyens de communication technique: les moyens de communication	144
Sous-thème 2	Le récit médiatique: Les guyanais riverains du fleuve Maroni privés d'eau potable	146
Sous-thème 3	Information/désinformation: Crise de Kodak (Journal télévisé, TVS)	148
Sous-thème 4	Divertissement et manipulation: Publicité automobile PASSAT (support audiovisuel)	150
Dossier documentaire	Présentation du dossier	152
Repères	La modalisation, l'insistance et la mise en relief	160

6 - La Publicité

pages

Sensibilisation	Présentation du thème	166
	Texte introducteur	167
Sous-thème 1	Les techniques de la publicité: support 1, texte verbal - support 2, image publicitaire - support 3, publicité audiovisuelle	168
Sous-thème 2	L'art au service de la publicité: Les slogans palimpsestes	174
Sous-thème 3	Publicité et déformation du réel: document 1 - document 2	178
Sous-thème 4	La publicité et la culture de masse: La télévision et la publicité	180
Dossier documentaire	Présentation du dossier	182
Repères	La publicité, la dénotation et la connotation, l'antithèse, l'hyperbole	187

7 - La Violence

pages

Sensibilisation	Présentation du thème	193
	Texte introducteur	194
Sous-thème 1	La guerre: Le tragique de la guerre: Souvenir et actualité, Andrée Chéhid	196
Sous-thème 2	La violence dans les médias: Violence à la télévision, Science et vie	200
Sous-thème 3	Les droits de l'homme:	
	Déclaration universelle des droits de l'homme proclamée par l'Assemblée Générale des Nations Unies	202
Sous-thème 4	La non-violence: Le message de paix, Marivic Charpentier	208
Dossier documentaire	Présentation du dossier	210

8 - Science et Technologie

pages

Sensibilisation	Présentation du thème	218
	Texte introducteur	219
Sous-thème 1	L'aventure scientifique: défi et découverte, 7 ans pour atteindre Saturne, Science et vie	222
Sous-thème 2	L'homme et la machine: Le machinisme, Emile Zola	226
Sous-thème 3	La science source de bien-être, Jean Dorst	230
Sous-thème 4	La science en question: Le progrès en question, Paul Valéry	234
Dossier documentaire	Présentation du dossier	238
Repères	Technique de la réduction d'un texte	245

Synthèse

Le Réalisme	246
-------------	-----

Œuvre intégrale

La Parure	248
-----------	-----

Fiches Techniques	268
-------------------	-----

Fiches d'Auto et de Co-Évaluation	307
-----------------------------------	-----

Annexe 2 : Étape 1, le texte littéraire

Étape 1a

Présentation

Présentation

Cette étape comprend :

↻ Un support écrit de nature littéraire.

↻ Une fiche comprenant trois phases :

faire accéder au sens du texte par des questions de compréhension globale et détaillée

faire repérer

faire conceptualiser

↻ Un corrigé.

↻ Une auto-évaluation.

Déroulement

Les élèves font une première lecture du texte chez eux et essayent de répondre aux questions (pour éviter de perdre du temps en classe).

En classe, ils procéderont à la correction en se servant du corrigé.

Ils peuvent garder le texte et de la fiche de lecture.

À la fin, ils auront à répondre aux questions de l'auto-évaluation en classe (de préférence) ou chez eux. Dans tous les cas, cette dernière partie doit **impérativement** se faire **individuellement**.

L'enseignant(e) récupérera ces évaluations.

Remarques

- L'enseignant(e) peut intervenir dans l'explication des consignes, mais ne doit en aucun cas expliquer des termes.
- L'enseignant peut introduire le texte par une phase d'anticipation en posant, par exemple, la question suivante : *Quels sont les événements qui ont marqué l'actualité de ces quatre derniers mois ?* (révolutions, tremblement de terre au Japon,...)

Autour de l'auteur

Maïssa Bey est une romancière algérienne, ses livres ont été couronnés par de nombreux prix. Ses thèmes portent essentiellement sur la femme et l'Algérie pendant la période coloniale.

Voici l'avertissement de l'auteur :

« Ceci est un roman. La topographie des lieux dans lesquels j'ai installé mes personnages est largement inspirée des lieux où s'est produit le tremblement de terre qui a secoué une grande partie du nord de l'Algérie le 21 mai 2003 et causé d'immenses dégâts matériels et humains. Il ne s'agit cependant pas d'une reconstitution. Les personnages, entièrement fictifs, qui hantent ces lieux pourraient présenter des ressemblances avec des personnages existant ou ayant existé. Cela fait partie des probabilités inhérentes à une telle entreprise. »

« Ce texte est dédié à celles et à ceux dont la vie s'est arrêtée ou a basculé un jour de l'an 2003 en Algérie. Il est aussi dédié aux victimes innombrables du tsunami du 26-10-2004 en Asie et dont l'onde de choc nous a ébranlés ».

Étape 1b

Le texte littéraire et la grille de lecture

Je marche dans les rues de la ville.

J'avance, précédée ou suivie, je ne sais pas, je ne sais pas, mais quelle importance, suivie ou précédée d'un épais nuage de poussière et de cendres **(1)** intimement mêlées.

Je traverse des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles **(2)** qui sont à présent chemins de pierres et de terre.

[...]

J'avance et je m'enfonce dans la ville défaire, décomposée, désagrégée, disloquée.

J'avance et tout ce qui s'offre à moi entaille **(3)** profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair.

Une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement **(4)** de femme, semble jaillir de la terre même. Elle déborde des berges **(5)** de chaque plaie, elle se déverse, creuse son lit, se perd parmi les ruines **(6)**, s'enfonce, réapparaît **(7)**, à nouveau virulente, comme avivée d'avoir atteint le cœur même de sa substance, puis s'élève vers un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre, avant de se dissoudre dans les nuages.

J'avance dans les rues de la ville.

Je regarde autour de moi. Paupières douloureuses à force de vouloir garder les yeux ouverts. Grands ouverts.

Je marche.

L'odeur est là à peine perceptible, comme un halo vaporeux [...]. Avec le soir, l'odeur se déploie. Où que j'aie, l'odeur m'accompagne. Elle rampe au ras de sol. Elle s'insinue d'abord dans les plis de ma robe. Puis elle se glisse le long de mes jambes, remonte, reptation lente sournoise. Elle envahit ma bouche, mes narines, se coule dans mes cheveux. Millimètre par millimètre, elle s'incruste. Elle laisse de longues traces d'ombres et de fumée sur mes mains. Sur ma peau, mon corps tout entier. Elle est en moi. Elle est à présent ma compagne. A mon tour je suis corrompue. Vivante pourtant.

Les gens s'écartent sur mon passage.

Je ne suis rien d'autre, je ne serai jamais plus celle que j'étais. Je ne serai rien d'autre que cette odeur-là, captée ce jour-là, une odeur âcre et offensante (8) de poussière, de pourriture et de charogne.

Je marche longtemps. Un temps infiniment long, au-delà de toute dimension, au-delà de toute durée.

Le soir vient à ma rencontre.

Je m'assois. Surprise par la nuit, je sombre. La tête renversée, je cherche en vain des étoiles.

[...]

Puis c'est le jour.

Voilà que renaît la clarté et que s'étend sur le monde une aube grise de terre et de cendre.

Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? Je ne comprends pas. Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ?

Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu. Ce que je vois.

Dire ou se taire à jamais.

Je m'arrête parfois. Lorsque plus rien ne retient mon regard. Je suis allée trop loin. Là, ce ne sont que broussailles (9). Ronces. Je rebrousse chemin. Garder les yeux ouverts.

Là-bas, des enfants jouent. Non, ils ne jouent pas. Ils se faufilent dans les crevasses. A la recherche sans doute de quelque objet précieux ou inutile, je ne sais pas, je ne sais pas, mais

quelle importance ? Légers et pleins d'entrain, ils s'interpellent et sautent par-dessus les montagnes de gravats.

Une femme est adossée, droite, rigide, comme soutenue par un pan de mur en ruines. Ou peut-être essayant de le soutenir. Un mur tout blanc. Elle tient dans une main un sac et dans l'autre un baluchon rouge. Elle ne bouge pas quand je passe devant elle. Elle ne me regarde pas. Yeux vides. Absents.

Personne ne parle. Et pourtant ce n'est pas le silence.

Personne ne me parle.

Personne ne me regarde.

Là-bas, se détachant sur le ciel livide, une rangée de poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés.

Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. On dirait qu'ils prient. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. Étrange prière. Plus bas, tout autour, des hommes les encouragent de la voix.

Plus loin, d'autres hommes debout. Alignées à leur pieds, des formes allongées. Corps recouverts de linceul blancs. Ou de couvertures vives en couleurs. Douces. Moelleuses. Qui en cet instant ne voudrait être bien au chaud sous une couverture ?

Je marche.

Soleil.

Soif.

Incandescence. **(10)**

Faim.

De temps à autre la terre se dérobe sous mes pieds. Une secousse. Une autre. Puis une autre encore. Tout se fige.

[...]

Je m'arrête. Je ne peux pas aller plus loin. Je ne peux plus. Mon corps mes jambes refusent.

[...]

Soif.

Mal.

Je suis couchée dans la poussière. Affaissée, effondrée à mon tour. Minuscule, dérisoire, obstinée, j'essaie d'avancer. Je rampe. J'essaie. Genoux, coudes, mains qui griffent la poussière.

Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes. Partout où se porte mon regard ce ne sont que plaies, béances **(11)**.

Maïssa Bey, *Surtout ne te retourne pas* (édition de l'Aube, 2005)

- (1) Cendre (n.f.) :** Le résidu gris et poudreux d'un objet, d'une matière qui a brûlé.
- (2) Venelle (n.f.) :** Petite rue étroite.
- (3) Entailler :** Une blessure (une plaie) longue et profonde faite dans la chair, c'est-à-dire dans la partie molle du corps de l'homme, au moyen d'un instrument tranchant (couteau, lame,...).
- (4) Hurlement (n.m.) :** Cri que pousse une personne sous l'effet de la douleur ou de la colère.
- (5) Berge (n.f.):** Bord en surplomb d'un cours d'eau.
- (6) Ruine (n.f.):** Ce qui reste d'un bâtiment très délabré ou qui s'est partiellement écroulé.
- (7) Réapparaître :** Se montrer soudain de nouveau.
- (8) Offensant(e) :** Qui produit une sensation désagréable.
- (9) Broussaille (n.f.):** Végétation touffue de buissons et de ronces qui poussent sur des terrains laissés à l'abandon.
- (10) Incandescence (n.f.):** État d'une matière qui est lumineuse sous l'effet de la chaleur.
- (11) Béance :** État de ce qui est béant, grand ouvert.

La grille de lecture

Compréhension globale

Le texte est extrait d'un :

- roman
- journal

C'est un :

- texte littéraire
- article de journal

L'énonciation est à la :

- 1^{ère} personne du singulier
- 3^{ème} personne du singulier

Le temps dominant est le présent, c'est un :

- présent de l'énonciation
- présent de narration

Le discours est :

- rapporté
- celui de l'énonciateur

Le texte présente l'état d'une ville après :

- une guerre
- un tremblement de terre

Le thème de cette scène est **facilement** repérable grâce :

- au paratexte
- au champ lexical dominant dans le texte

Compréhension détaillée

I

Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- L'énonciatrice décrit la ville au fur et à mesure qu'elle la traverse.
- Elle présente d'abord un cadre général de cette ville avant d'entreprendre une description plus détaillée.
- Dans le texte, nous avons la description de choses inanimées ainsi que la description dynamique de personnes.
- Pour mieux décrire l'état de la ville, elle utilise en plus du sens visuel les deux sens auditif et olfactif.
- À première vue, l'énonciatrice distingue nettement ce que font les enfants, la femme et les deux jeunes gens.
- Elle a une destination bien précise, elle sait où elle va

II

Mettez en relation les actes de parole avec leur(s) expression(s) :

1-Elle exprime son désintéressement.

2-Elle exprime son ignorance.

3-Elle exprime son incompréhension.

4-Elle exprime un doute.

5-Elle exprime une supposition.

6-Elle rectifie.

7-Elle exprime sa surprise.

8-Elle exprime un fait qui ne peut se réaliser totalement dans le futur.

9-Elle exprime une métamorphose, un changement dans sa personne.

10-Elle exprime l'indifférence des autres personnes envers elle.

11-Elle exprime un échec.

12-Elle exprime un ordre.

13-Elle exprime une obstination.

14-Elle exprime une cause/conséquence.

15-Elle exprime une contradiction.

16-Elle exprime une restriction.

o- « Paupières douloureuses à force de vouloir garder les yeux ouverts. »

p- « À mon tour je suis corrompue. Vivante pourtant. »

q- « Je ne serai rien d'autre que cette odeur-là »

g-« Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ? »

a-«... mais quelle importance ?»

d- « Ou peut-être essayant de le soutenir. »

i- « Je n'aurais pas assez de toute une vie pour dire ce que j'ai vu. Ce que je vois. »

j- « Je ne suis rien d'autre, je ne serai jamais plus celle que j'étais.»

f- « Là-bas, des enfants jouent. Non, ils ne jouent pas. Ils se faufilent dans les crevasses. »

h- « Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? »

k- « Personne ne me parle.

Personne ne me regarde »

e- « On dirait qu'ils prient. »

b- «...je ne sais pas, je ne sais pas »

c- « Je ne comprends pas. »

l- « La tête renversée, je cherche en vain des étoiles. »

m-« Garder les yeux ouverts. »

n- « Minuscule, dérisoire, obstinée, j'essaie d'avancer. »

...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../...../.....
/...../...../...../...../

III

1- Complétez les trois tableaux selon qu'on évoque « *l'odeur* » ou « *la souffrance* ». **Précisez** à chaque fois ce que l'énonciatrice décrit.

Tableau

1 :.....

	« âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne »
	« aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme,... réapparaît, à nouveau virulente, »

Tableau

2 :.....

	« entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. »
	« d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux. »

Tableau

3 :.....

	« avant de se dissoudre dans les nuages. »
	« Elle est en moi Elle est à présent ma compagne. A mon tour je suis corrompue. Vivante pourtant. »

2- Quel est le sens exact des énoncés entre guillemets? **Réécrivez ensuite** la signification des mots en italiques (les mots **en gras** sont ceux dont le sens a été donné).

« odeur *âcre* et **offensante** de poussière, de *pourriture* et de *charogne* »

a. Il y a à la fois l'odeur très irritante et désagréable de poussière, de pourrissement (putréfaction) de corps et l'odeur de morts abandonnés.

b. Il y a à la fois l'odeur très irritante et agréable de poussière, de putréfaction de corps et l'odeur de morts abandonnés.

Âcre :.....

Pourriture :.....
.....

Charogne :.....
.....

« aiguë, plus aiguë, plus *farouche* qu'un **hurlement** de femme »

a. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les cris de femmes.

b. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les pleurs de femmes.

Farouche :.....
....

« **réapparaît**, à *nouveau virulente* »

a. Repart, une fois de plus violente.

b. Réapparaît, mais cette fois-ci avec violence.

À nouveau :.....
....

Virulente :.....
.....

« d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux »

a. D'abord l'odeur est très peu saisissable, comme un cercle lumineux fin et transparent.

b. D'abord l'odeur est très peu saisissable, contrairement à un cercle lumineux fin et transparent.

À peine perceptible :

Un halo vaporeux :

« Elle est en moi. Elle est à présent ma compagne. À mon tour je suis corrompue »

a- Elle n'est plus en moi. Elle est maintenant ma compagne. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

b- Elle est en moi Elle partage maintenant ma vie. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

À présent :

Compagne :

Corrompue :

3- L'énonciatrice emploie le verbe « **entailler** » dans un autre contexte. **Faites** une interprétation de la phrase suivante : « ...*entaille* profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. ».

.....
.....
.....
.....

4- Complétez les deux paragraphes avec les synonymes des verbes entre parenthèses contenus dans les listes ci-dessous. **Aidez-vous** en comparant ces paragraphes avec ceux du texte.

A- *se perdre - dépasser- se dissoudre- se déverser - s'enfoncer - revenir- jaillir - monter*

Une souffrance aiguë, [...], semble (sortir)..... de la terre même. Elle (déborde)..... des berges de chaque plaie, elle (se répand)....., creuse son lit,(s'égare).....parmi les ruines (s'engouffre).....,(réapparaît).....à nouveau virulente, [...], puis (s'élève)..... vers un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre, avant de (*se désagréger*)..... dans les nuages.

B- *se déploie- se traîner - s'insinue- se glisse- se coule- envahir - s'installer*

Avec le soir, l'odeur (se répand)..... Où que j'aie, l'odeur m'accompagne. Elle (rampe)..... au ras du sol. Elle (s'installe).....d'abord dans les plis de ma robe. Puis elle (se faufile)..... le long de mes jambes, remonte, reptation lente sournoise. Elle (prend)..... ma bouche, mes narines, (se glisse).....dans mes cheveux. Millimètre par millimètre, elle (s'incruste).....

IV

1 a- Pourquoi l'énonciatrice rebrousse-t-elle chemin ?

.....
.....

b- « rebrousser chemin » signifie :

revenir sur ses pas

continuer son chemin

2 a- Faites une comparaison entre « *la femme* » et « *l'énonciatrice* » en vous focalisant sur le **regard** et le **mouvement**.

	La femme	L'énonciatrice
Le mouvement
Le regard

b- Qu'est-ce qui explique le comportement de l'énonciatrice ?

.....
.....
.....

3 a- Dans l'avant-dernier paragraphe, l'énonciatrice note qu'elle est à son tour « *affaissée* » et « *effondrée* ». En vous référant aux paragraphes contenant un seul mot, **expliquez** les raisons de cet état.

.....
.....
.....

b- Nominalisez et verbalisez les deux adjectifs « *affaissée* » et « *effondrée* ».

Adjectifs	Noms	Verbes
affaissée		
effondrée		

c- En vous aidant du dictionnaire, **dites** si les deux verbes peuvent s'appliquer aussi à des choses inanimées ? Si oui, donnez un exemple pour chacun des deux.

.....

d- Ces deux verbes, ont-ils un sens proche ?

.....

Repérage

1- Repérez dans le texte des verbes de mouvement. **De quoi** sont-ils suivis ?

.....

2- Retrouvez dans le texte des indications temporelles.

.....

3- a Complétez les deux tableaux :

Indications spatiales	Les personnes		
	Qui ?	Que font-elles ?	Leur description
.....	des enfants	jouent	/

Par-dessus les montagnes de gravats	..... ..... ...	s'interpellent et sautent	légers et pleins d'entrain
.....	Les enfants	se faufilent	
Au sommet d'un amas de décombres	..... ... ..... .....	se penchent, se relèvent, écartent des pierres, des débris, ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal, les rejettent	torse nu
Plus bas	des hommes	..... . ..... .
.....	d'autres hommes		debout
À leurs pieds	des formes		..... . ..... .

Indications spatiales	Les non- personnes	
	De quoi s'agit-il?	Leur description
Là	..... .....	à peine perceptible
.....	broussailles, ronces	/
Là-bas	..... .....	bizarrement inclinés, fils arrachés

b- Quel est l'adverbe qui exprime une position proche du sujet parlant ?

.....

c- Quels sont les adverbes qui expriment une position éloignée du sujet parlant ?

.....

4 - En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la formation de l'impératif. **Comment** le doute est-il exprimé ?

.....

.....

.....

5- En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la fréquence de la négation dans le texte.

.....
.....
.....
.....

6- Repérez dans le texte des paragraphes à un et deux mots et des phrases contenant le même nombre de mots.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Conceptualisation

1- Par quels procédés l'énonciatrice exprime-t-elle son vécu après le tremblement de terre ?

.....
.....
.....
.....

2- Quels sont les éléments qu'elle emploie pour faire la description dynamique des personnes ?

.....
.....
.....
.....
.....

3- Quels sont les éléments qu'elle emploie pour faire la description des non-personnes ?

.....
.....

.....
.....

Bon travail

Correction de l'étape 1

Compréhension globale

Le texte est extrait d'un :

- roman**
- journal

C'est un :

- texte littéraire**
- article de journal

L'énonciation est à la :

- 1^{ère} personne du singulier**
- 3^{ème} personne du singulier

Le temps dominant est le présent, c'est un :

- présent de l'énonciation**
- présent de narration

Le discours est :

- rapporté
- celui de l'énonciateur**

Le texte présente l'état d'une ville après :

- une guerre
- un tremblement de terre**

Le thème de cette scène est **facilement** repérable grâce :

- au paratexte
- au champ lexical dominant dans le texte**

Compréhension détaillée

I

Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- L'énonciatrice décrit la ville au fur et à mesure qu'elle la traverse. **V**
- Elle présente d'abord un cadre général de cette ville avant d'entreprendre une description plus détaillée. **V**
- Dans le texte, nous avons la description de choses inanimées ainsi que la description dynamique de personnes. **V**
- Pour mieux décrire l'état de la ville, elle utilise en plus du sens visuel les deux sens auditif et olfactif. **V**
- À première vue, l'énonciatrice distingue nettement ce que font les enfants, la femme et les deux jeunes gens. **F**
- Elle a une destination bien précise, elle sait où elle va. **F**

II

Mettez en relation les actes de parole avec leur(s) expression(s) :

1a...../...2b...../...3c...../...4d...../...5e...../...6f...../...7gh...../...8i...../...9j...
.../...10k...../.....11l...../ 12m...../ 13n...../14o...../...15p...../
16q

III

1- Complétez les trois tableaux selon qu'on évoque « *l'odeur* » ou « *la souffrance* ». **Précisez** à chaque fois ce que l'énonciatrice décrit.

Tableau 1 : L'énonciatrice fait une description plus précise de « l'odeur » et de « la souffrance »

<i>l'odeur</i>	« âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne »
<i>la souffrance</i>	« aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme,... réapparaît, à nouveau virulente, »

Tableau 2 : Elle décrit la sensation première qu'exercent sur elle « l'odeur » et « la souffrance ».

<i>la souffrance</i>	« entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. »
<i>l'odeur</i>	« d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux. »

Tableau 3 : Elle décrit l'aboutissement et l'état final de « la souffrance » et « l'odeur » après leur long trajet.

<i>la souffrance</i>	« avant de se dissoudre dans les nuages. »
<i>l'odeur</i>	« Elle est en moi Elle est à présent ma compagne. A mon tour je suis corrompue. Vivante pourtant. »

2- Quel est le sens exact des énoncés entre guillemets? **Réécrivez ensuite** la signification des mots en italiques (les mots **en gras** sont ceux dont le sens a été donné).

« odeur *âcre* et **offensante** de poussière, de *pourriture* et de *charogne* »

a. Il y a à la fois l'odeur très irritante et désagréable de poussière, de pourrissement (putréfaction) de corps et l'odeur de morts abandonnés.

b. Il y a à la fois l'odeur très irritante et agréable de poussière, de putréfaction de corps et l'odeur de morts abandonnés.

Âcre : **une odeur très irritante**

Pourriture : **pourrissement (putréfaction) de corps**

Charogne : **morts abandonnés**

« aiguë, plus aiguë, plus *farouche* qu'un **hurlement** de femme »

a. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les cris de femmes.

b. La souffrance est aiguë, plus aiguë et plus violente que les pleurs de femmes.

Farouche : **violente**

« **réapparaît**, à nouveau *virulente* »

a. Repart, une fois de plus violente.

b. Réapparaît, mais cette fois-ci avec violence.

À nouveau : **cette fois-ci**

Virulente : **violente**

« d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux »

a. D'abord l'odeur est très peu saisissable, comme un cercle lumineux fin et transparent.

b. D'abord l'odeur est très peu saisissable, contrairement à un cercle lumineux fin et transparent.

À peine : **très peu**

Perceptible : **saisissable (discernable)**

Un halo vaporeux : **un cercle lumineux fin et transparent**

« Elle est en moi. Elle est à présent ma compagne. À mon tour je suis *corrompue* »

a- Elle n'est plus en moi. Elle est maintenant ma compagne. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

b- Elle est en moi Elle partage maintenant ma vie. À mon tour je suis putréfiée (pourrie).

À présent : **maintenant**

Compagne : **partage une vie (fait partie de la vie de personne)**

Corrompue : **putréfiée**

3- L'énonciatrice emploie le verbe « **entailler** » dans un autre contexte. **Faites** une interprétation de la phrase suivante : «...*entaille* profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair. ».

Réponse libre, mais vous devez revoir le sens du verbe « entailler » qui est donné.

4- Complétez les deux paragraphes avec les synonymes des verbes entre parenthèses contenus dans les listes ci-dessous. **Aidez-vous** en comparant ces paragraphes avec ceux du texte.

A- *se perdre - dépasser- se dissoudre- se déverser - s'enfoncer - revenir- jaillir - monter*

Une souffrance aiguë, [...], semble (sortir) **jaillir** de la terre même. Elle (déborde) **dépasse** des berges de chaque plaie, elle (se répand) **se déverse**, creuse son lit, (s'égare) **se perd** parmi les ruines (s'engouffre) **s'enfonce**, (réapparaît) **revient** à nouveau virulente, [...], puis (s'élève) **monte** vers un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre, avant de (*se désagréger*) **dissoudre** dans les nuages.

B- *se déploie- se traîner - s'insinue- se glisse- se coule- envahir - s'installer*

Avec le soir, l'odeur (se répand) **se déploie**. Où que j'aie, l'odeur m'accompagne. Elle (rampe) **se traîne** au ras du sol. Elle (s'installe) **s'insinue** d'abord dans les plis de ma robe. Puis elle (se faufile) **se glisse** le long de mes jambes, remonte, reptation lente sournoise. Elle (prend) **envahit** ma bouche, mes narines, (se glisse) **se coule** dans mes cheveux. Millimètre par millimètre, elle (s'incruste) **s'installe**.

IV

1 a- Pourquoi l'énonciatrice rebrousse-t-elle chemin ?

Car il n'y a plus rien à voir, plus aucun signe visible de dévastation laissée par le tremblement de terre.

b- « rebrousser chemin » signifie :

revenir sur ses pas

continuer son chemin

2 a- Faites une comparaison entre « *la femme* » et « *l'énonciatrice* » en vous focalisant sur le **regard** et le **mouvement**.

	La femme	L'énonciatrice
Le mouvement	elle est immobile comme inerte	elle se déplace continuellement
Le regard	absent, vide	Un regard qui explore et parcourt tout son champ visuel.

b- Qu'est-ce qui explique le comportement de l'énonciatrice ?

Elle cherche peut-être, par ses déplacements et son besoin de capter du regard tout ce qui l'entoure, à avoir une image complète des conséquences dramatiques causées par le tremblement de terre.

3 a- Dans l'avant-dernier paragraphe, l'énonciatrice note qu'elle est à son tour « *affaissée* » et « *effondrée* ». En vous référant aux paragraphes contenant un seul mot, **expliquez** les raisons de cet état.

L'énonciatrice est affaissée et effondrée car elle a faim, elle a soif, elle a chaud et elle a mal.

b- Nominalisez et verbalisez les deux adjectifs « *affaissée* » et « *effondrée* ».

Adjectifs	Noms	Verbes
affaissée	affaissement	affaïsser
effondrée	effondrement	effondrer

c- En vous aidant du dictionnaire, **dites** si les deux verbes peuvent s'appliquer aussi à des objets inanimés ? Si oui, donnez un exemple pour chacun des deux.

Ces deux verbes peuvent effectivement s'appliquer à des objets inanimés.

Exemple : une maison qui s'affaïsse à cause du tremblement de terre

d- Ces deux verbes, ont-ils un sens proche ?

Oui.

Repérage

1-Repérez dans le texte des verbes de mouvement. **De quoi** sont-ils suivis ?

Je **marche** dans les rues de la ville (**CCL**).

Je **traverse** des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre (**COD**).

J'**avance** et je m'**enfonce** dans la ville défaite, décomposée, désagrégée, disloquée (**CCL**).

2- Retrouvez dans le texte des indications temporelles.

Le soir, la nuit, le jour

3- a Complétez les deux tableaux :

Indications spatiales	Les personnes		
	Qui ?	Que font-elles ?	Leur description
Là-bas	des enfants	jouent	
Par-dessus les montagnes de gravats	les enfants	s'interpellent et sautent	légers et pleins d'entrain
Dans les crevasses	les enfants	se faufilent	
Au sommet d'un amas de décombres	deux jeunes gens	se penchent, se relèvent, écartent des pierres, des débris, ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal, les rejettent	torse nu
Plus bas	des hommes	encouragent	
À leurs pieds	des formes		allongées

Indications spatiales	Les non- personnes	
	Quoi ?	Leur description
Là	l'odeur	à peine perceptible
Là	broussailles, ronces	
Là-bas	une rangée de poteaux électriques	bizarrement inclinés, fils arrachés

b- Quel est l'adverbe qui exprime une position proche du sujet parlant ?

là

c- Quels sont les adverbes qui expriment une position éloignée du sujet parlant ?

plus loin, là-bas

4- En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la fréquence de la négation dans le texte.

La négation est très présente dans le texte ; sa fréquence s'explique par les intentions communicatives de l'énonciatrice d'exprimer : son ignorance, son incompréhension. une rectification, un fait qui ne peut se réaliser totalement dans le futur, une métamorphose de sa personne et l'indifférence des autres personnes envers elle.

5 - En vous référant à la partie II de la compréhension détaillée, **expliquez** la formation de l'impératif. **Comment** le doute est-il exprimé ?

L'impératif est formé grâce au verbe à l'infinitif

Le doute est exprimé grâce à l'adverbe de modalité « peut-être »

6- Repérez dans le texte des paragraphes à un et deux mots et des phrases contenant le même nombre de mots.

Ronces- Yeux vides- Absents- Douces- Moelleuses- Je rampe- Je marche- Soleil- Soif....

Conceptualisation

1- Par quels procédés l'énonciatrice exprime-t-elle son vécu après le tremblement de terre ?

Des verbes de mouvement qui expriment le déplacement, la négation, le doute, indications temporelles, l'ordre, des phrases et paragraphes très courts, un vocabulaire dépréciatif.

2- Quels sont les éléments qu'elle emploie pour faire la description dynamique des personnes ?

Indications spatiales, verbes de mouvement qui expriment les gestes, les adjectifs qualificatifs

3-Quels sont les éléments qu'elle emploie pour faire la description des non-personnes ?

Indications spatiales et adjectifs qualificatifs

Auto-évaluation de l'étape 1

(à remettre à l'enseignant)

Cette partie doit se faire individuellement

École :

Répondez aux questions suivantes :

– **Avez-vous** éprouvé des difficultés à comprendre le texte à la première lecture?

.....

– **Pensez-vous** que les questions ont abordé l'ensemble du texte ? **Détaillez** votre réponse.

.....
.....
.....

– **Avez-vous pu** identifier le thème du texte grâce aux questions?

.....
.....
.....
.....

– Par le biais des questions, **qu'avez-vous** appris sur le plan lexical et sur le plan langagier ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

– **Comptez-vous** réutiliser à l’oral ou à l’écrit ce que vous avez appris?

.....
.....
.....
.....

– Grâce à la partie repérage, **quels** sont les points de grammaire nouvellement acquis?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– Les questions de repérage vous **ont-elles** aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Quels** sont les effets de la présence d’une structure syntaxique à un ou deux mots sur l’ensemble du texte ?

.....
.....
.....

.....
.....
.....

– **Que** pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour exprimer son vécu après le tremblement de terre ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Que** pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour décrire les personnes ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– Dans le texte, **y a-t-il** une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer?

.....
.....
.....
.....
.....

– **Quels** sont les avantages d'étudier un texte littéraire ?

.....
.....
.....
.....
.....

–**Trouvez-vous** des inconvénients à son étude? Si oui, **lesquels** ?

.....
.....
.....
.....

– **Reprenez** la réponse à la question : « **Faites** une interprétation de la proposition suivante :
«...*entaille* profondément mon souffle et mon regard pénètre dans ma chair. » ».

.....
.....
.....
.....

SYNTHESE DE LA PARTIE 1

Nombre de copies rendues : 281

– Avez-vous éprouvé des difficultés à comprendre le texte à la première lecture?

Répondu : 179

Oui: 113 (63,12%)

Non: 66 (36,87%)

– Pensez-vous que les questions ont abordé l'ensemble du texte? Détaillez votre réponse.

Répondu : 215

Oui: 197 (91,62%)

Non: 18 (8,37%)

Oui :197 (91,62%)

Donnent une idée générale du texte: 18 (9,13%)

Abordent toutes les idées du texte: 30 (15,2%)

Oui, car ce sont des questions qui portent sur le contenu, la grammaire et le lexique : 28 (14,21%)

Donnent une meilleure compréhension du texte: 21 (10,65%)

Mettent en exergue les sentiments de l'énonciatrice: 11 (5,58%)

Partie qui explique les phrases et les mots: 1 (0,50%)

Questions qui indiquent le thème du texte: 4 (2,03%)

Parce que les questions portent sur tout le texte: 29 (14,72%)

Parce que c'est une partie très détaillée: 17 (8,62%)

On voit que l'énonciatrice fait une description très détaillée de ce qui l'entoure: 8 (4,06%)

Encadrent le texte à partir du paratexte et les temps verbaux: 3 (1,52%)

Les questions aident à détecter les genres: 3 (1,52%)

Non :18 (8,37%)

Non, car il n'y a pas beaucoup de questions de compréhension: 2 (11,11%)

Non, parce que les questions sont sur la grammaire, conjugaison et vocabulaire: 1 (5,55%)

Non, parce que les questions ne s'occupent que des sentiments de l'énonciatrice: 7 (38,88%)

Non, parce que les questions n'expliquent pas tout le texte: 1 (5,55%)

Les questions ne portent pas sur les dégâts matériels : 2 (11,11%)

– Avez-vous pu identifier le thème du texte grâce aux questions?

Répondu : 225

Oui: 204 (90,66%)

Non: 21 (9,33%)

– Par le biais des questions qu'avez-vous appris sur le plan lexical et langagier?

Nombre de réponses : 192

Lexique lié aux catastrophes : 111 (57,81%)

Du vocabulaire: 57 (29,68%)

Synonyme: 27 (14,06%)

Adjectifs, verbes et noms: 7 (3,64%)

Amélioration de l'oral: 4 (2,08%)

Amélioration de l'écrit: 3 (1,56%)

Rien appris: 7 (3,64%)

– Comptez-vous réutiliser à l'oral ou à l'écrit ce que vous avez appris?

Répondu : 203

Oui: 177 (87,19%)

Non : 26 (12,80%)

– Grâce à la partie repérage, quels sont les points de grammaire nouvellement acquis?

Nombre de réponses : 220

Les verbes de mouvement: 48 (21,81%)

Les adverbes: 50 (22,72%)

La négation dans le texte: 40 (18,18%)

La formation de l'impératif: 32 (14,54%)

La formation du doute: 14 (6,36%)

Indicateurs spatiaux: 41 (18,63%)

Indicateurs temporels: 35 (15,90%)

Les CCL: 1 (0,45%)

La formation de l'imparfait: 2 (0,90%)

Rien nouvellement acquis: 93 (42,27%)

– Les questions de repérage vous ont-elles aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire?

Répondu : 224

Oui: 171 (76,33%)

Non: 53 (23,66%)

– Quels sont les effets de la présence d'une structure syntaxique à un ou deux mots sur l'ensemble du texte?

Nombre de réponses: 179

Participe à la vivacité du texte: 18 (10,05%)

Enrichissement du vocabulaire: 6 (3,35%)

Effet de suspens: 8 (4,46%)

Appui l'état physique et psychique de l'énonciatrice: 49 (27,37%)

Permet une lecture rapide: 6 (3,35%)

Pas d'effet: 1 (0,55%)

Accentue l'effet dramatique: 6 (3,35%)

Un effet de symétrie: 5 (2,79%)

Donne une idée générale du texte: 3 (1,67%)

Facilite la compréhension du texte: 30 (16,75%)

Permet de faire un grand nombre de phrases: 2 (1,11%)

Facilite l'oral: 1 (0,55%)

Participe à la beauté du texte: 4 (2,23%)
Permet d'insister sur le point de vue de l'énonciatrice: 5 (2,75%)
Attise l'attention du lecteur: 14 (7,82%)
Effet rythmique sur la narration: 12 (6,70%)
Effet subjectif lié à l'énonciatrice: 10 (5,58%)
Permet de mettre l'accent sur l'importance de ces mots: 1 (0,55%)

– Que pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour exprimer son vécu après le tremblement de terre?

Répondu: 188

Expression de ses sentiments et de son état: 92 (48,93%)
Expression du détail/ description: 49 (26,06%)
Apportent de l'information: 7 (3,72%)
Compréhension du texte: 6 (3,19%)
Apportent du dynamisme au texte: 2 (1,06%)
Participent à la vivacité du texte: 17 (9,04%)
Expression de la subjectivité de l'énonciatrice : 15 (7,97%)
Réponse incompréhensible: 3 (1,59%)

– Que pensez-vous des procédés employés par l'énonciatrice pour décrire les personnes?

Répondu: 196

Réponse incompréhensible: 12 (6,12%)
Des procédés difficiles (du fait de la richesse du vocabulaire) : 3 (1,53%)
Permettent de faire une description qui exprime la réalité: 73 (37,24%)

Des procédés simples: 3 (1,53%)
Bien détaillés: 16 (8,16%)
Enjolivent le texte: 4 (2,04%)
Des procédés descriptifs (personnages, la situation): 26 (13,26%)
Mise en lumière de l'état de l'énonciatrice : 1 (0,51%)
Permet de donner l'idée générale du texte: 2 (1,02%)
Description pas dynamique: 12 (6,12%)
Donnent du dynamisme au texte: 6 (3,06%)
Description objective: 23 (11,73%)
Description subjective où l'énonciatrice donne son opinion: 4 (2,04%)

– Dans le texte, y a-t-il une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer?

Répondu : 199

Répondu oui: 173 (86,93%)

Répondu non : 26 (13,06%)

– Quels sont **les avantages d'étudier** un texte littéraire?

Répondu: 208

Enrichissement du vocabulaire: 61 (29,32%)

Apprendre la grammaire: 20 (9,61%)
Enrichissement sur le plan lexical et langagier: 49 (23,55%)
C'est ludique: 12 (5,76%)
Enrichissement de la culture: 45 (21,63%)
Exprimer les sentiments d'un point de vue littéraire: 3 (1,44%)
Développer l'imagination: 20 (9,61%)
Développer la réflexion et l'analyse: 9 (4,32%)
Développer l'écriture de productions: 26 (12,5%)
Appréhender la vie réelle: 6 (2,88%)
Améliorer l'oral: 10 (4,80%)
Apprendre des synonymes: 3 (1,44%)
Etudier les figures de style: 18 (8,65%)
Connaissance des temps verbaux spécifiques à ce genre: 1 (0,48%)
Connaissance des types de texte inhérents à ce genre: 5 (2,40%)
Développer un sens de l'empathie: 2 (0,96%)
Promotion de la langue française au Liban: 1 (0,48%)
Pour la beauté du texte: 2 (0,96%)
Pas d'avantages : 3 (1,44%)

– Trouvez-vous des inconvénients à son étude? Si oui, lesquels?

Répondu : 240

Répondu oui: 122 (50,83%)

Répondu non: 118 (49,16%)

Texte long: 41 (33,60%)
Mal aux yeux, au dos, douleurs physiques: 5 (4,09%)
Difficile à la première lecture: 18 (14,75%)
C'est difficile (complexité du vocabulaire): 16 (13,11%)
Ennuyeux par sa longueur: 14 (11,47%)
Texte détaillé: 4 (3,27%)
Manque de dialogue: 5 (4,09%)
Manque d'animation: 9 (7,37%)
Manque d'explications: 3 (7,37%)
Pas précisé le temps et le lieu: 1 (0,81%)
Non c'est ludique: 1 (0,84%)
Non, car ça cultive: 1 (0,84%)
Inconvénients d'être totalement absorbé par l'intrigue: 1 (0,81%)
Demande réflexion et analyse: 12 (9,83%)
Demande de la patience: 12 (9,83%)

– Reprenez la réponse à la question : «Faites une interprétation de la proposition suivante:
«...entaille profondément mon souffle et mon regard pénètre dans ma chair.»».

Nombre de réponses: 170

Allusion à l'odeur de la mort qui gêne l'énonciatrice: 36 (21,17%)
Expression des sentiments de tristesse et de désolation/souffrance de l'énonciatrice: 84
(49,41%)
Parle des blessures de l'énonciatrice (métaphore) : 50 (29,41%)

Règne de la violence: 4 (2,35%)

Annonce la mort prochaine de l'énonciatrice: 3 (1,76%)

Quelques diagrammes

Diagramme de la question 3

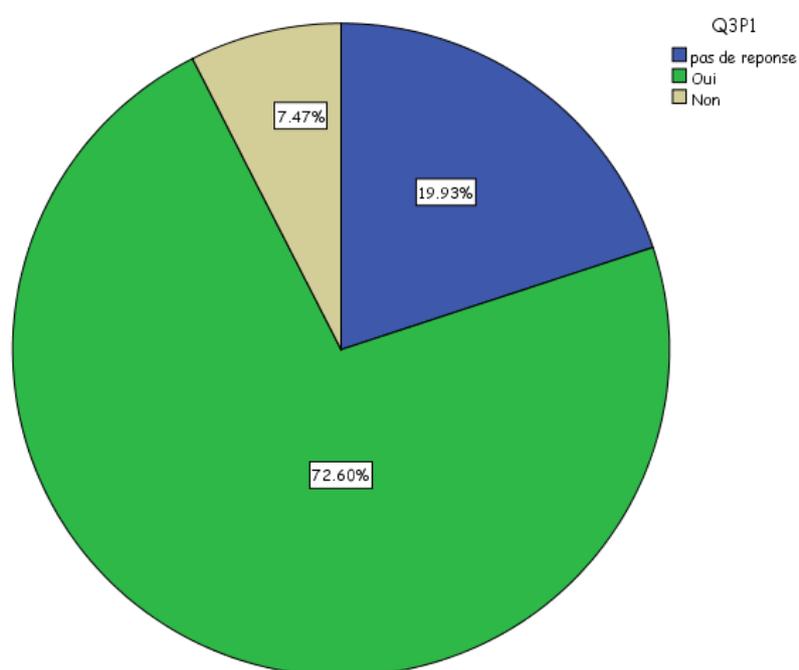


Diagramme de la question 4

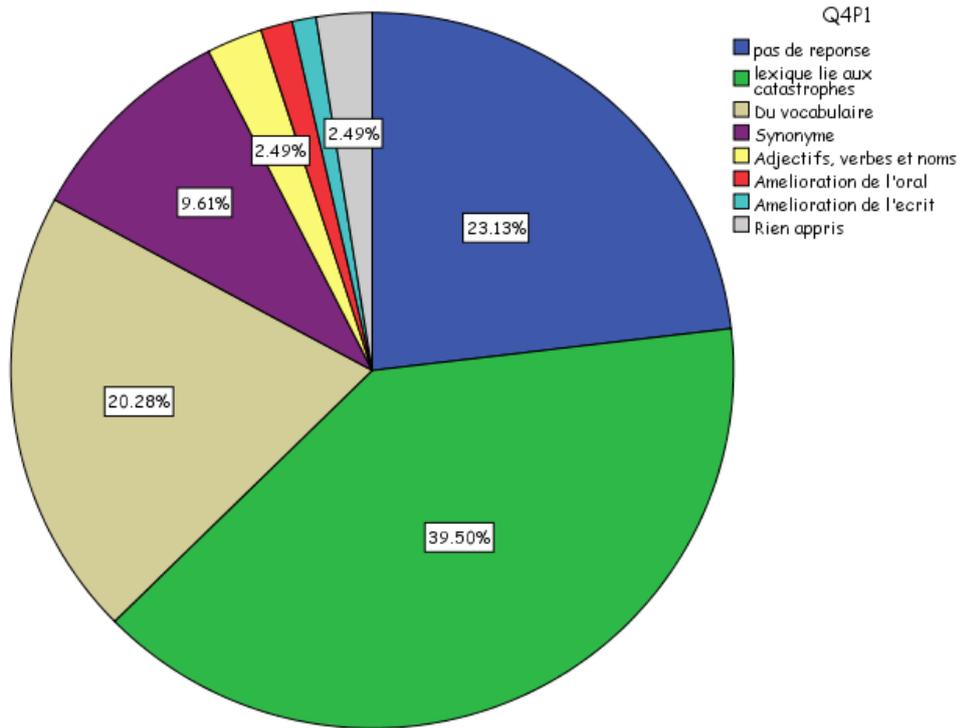
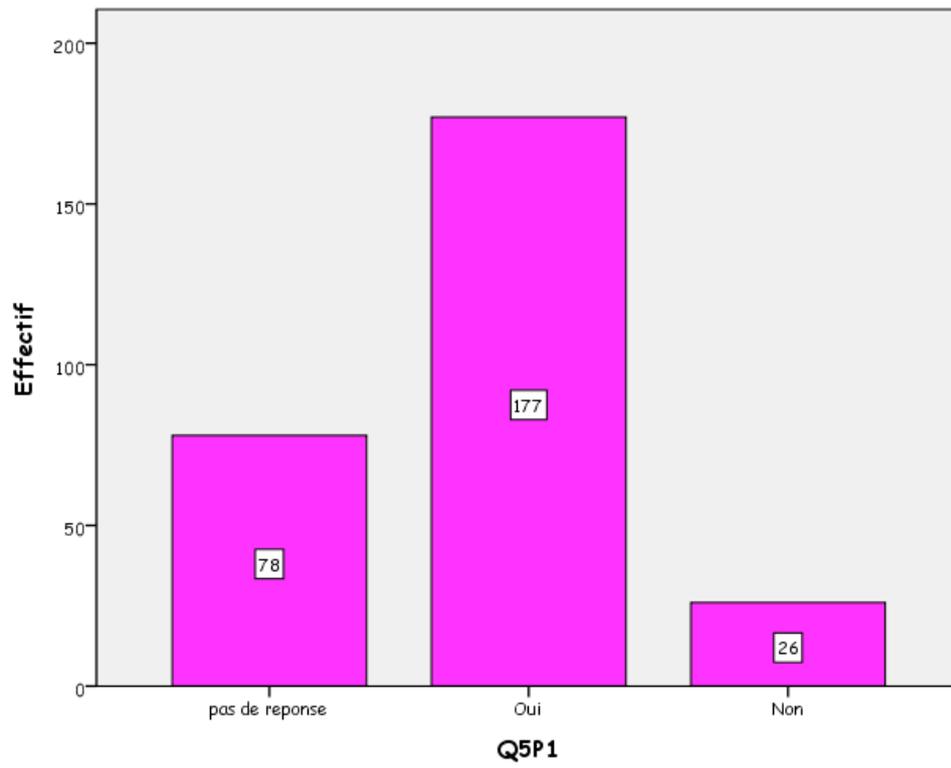
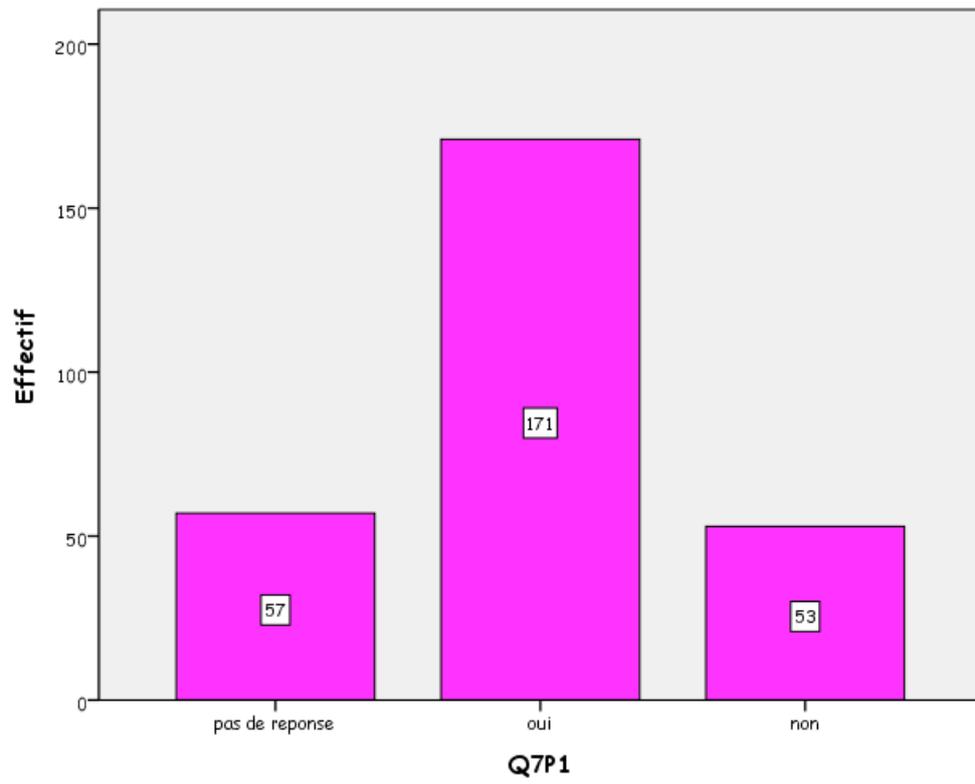
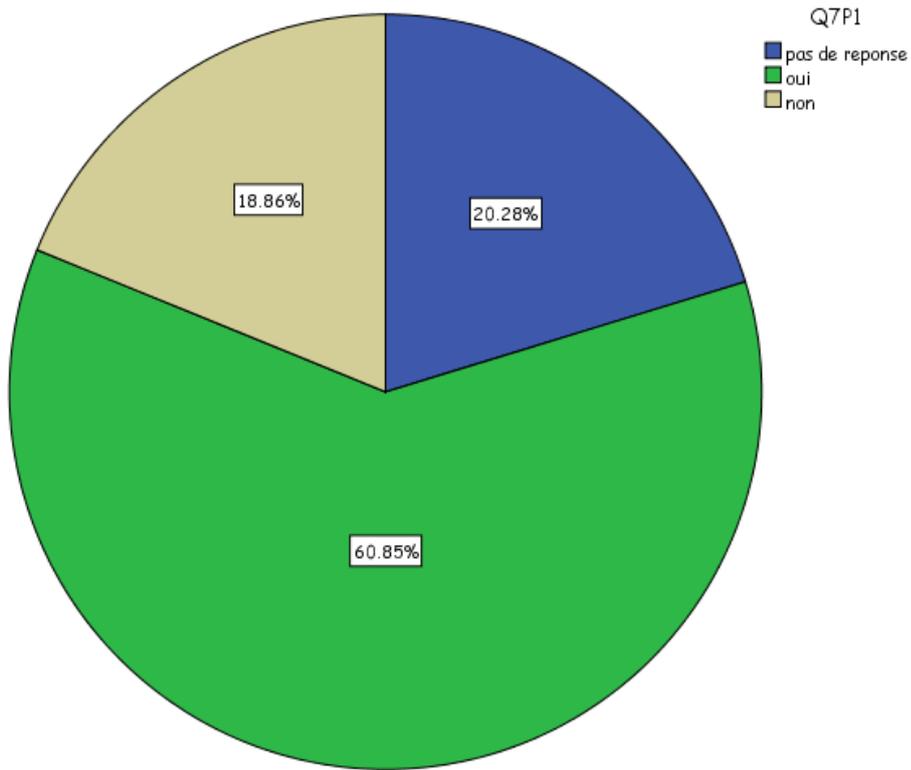


Diagramme de la question 5



Diagrammes de la question 7





Annexe 3 : Étape 2, l'article de presse

Étape 2a

Présentation

Présentation

Cette étape comprend :

↗ Un support écrit de nature journalistique.

↗ Une fiche comprenant trois phases :

faire accéder au sens du texte par des questions de compréhension globale et détaillée

faire repérer

faire conceptualiser

↗ Un corrigé.

↗ Une auto-évaluation.

Déroulement (même démarche que celle de l'étape 1)

Les élèves font une première lecture du texte chez eux et essaient de répondre aux questions (pour éviter de perdre du temps en classe).

En classe, ils procéderont à la correction en se servant du corrigé.

Ils peuvent garder le texte et la fiche de lecture.

À la fin, ils auront à répondre aux questions de l'auto-évaluation en classe (de préférence) ou chez eux. Dans tous les cas, cette dernière partie doit **impérativement** se faire **individuellement**.

L'enseignant(e) récupérera ces auto-évaluations.

Remarque

L'enseignant(e) peut intervenir dans l'explication des consignes, mais ne doit en aucun cas expliquer des termes.

Étape 2b : le texte et la grille de lecture

Haïti dévasté après un violent tremblement de terre

La mobilisation s'organise pour secourir le pays des caraïbes, parmi les plus pauvres du monde.

Saint-Dominique

Correspondant

Le tremblement de terre qui a dévasté Haïti mardi 12 janvier en fin d'après-midi a été d'une extrême violence. Selon l'Institut américain de géophysique, le pays n'avait pas subi une secousse d'une telle puissance depuis le milieu du XVIII^{ème} siècle. Selon les premières estimations de responsables d'ONG, la catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts dans cet Etat parmi les plus pauvres du monde.

De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale, Port-au-Prince, plongée dans une situation chaotique. Les rues de la ville sont jonchées de cadavres et les pillards se sont vite mis à l'œuvre dans les supermarchés dévastés. Et les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de Cité de Soleil, l'un des principaux bidonvilles, situé au nord de la capitale (300 000 habitants).

Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées, ajoutant à la panique générale. La plupart des stations de télévision ne fonctionnent plus et quelques rares radios émettent des appels d'urgence. L'acheminement des blessés dans les hôpitaux encore debout est rendu quasiment impossible. Les survivants erraient dans la capitale, préférant passer la nuit dehors de peur d'un nouveau séisme. Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres et porter secours aux personnes ensevelies.

L'épicentre de la première secousse, de magnitude entre 7 et 7,3 a eu lieu à 16h53 (21h53 GMT) dans la banlieue de Carrefour, à 15 kilomètres à l'ouest de la capitale surpeuplée. Elle a été suivie de plusieurs répliques, qui ont prolongé l'affolement des habitants. La violence du séisme a été telle qu'il a été ressenti vers l'ouest jusqu'à Santiago de Cuba et vers l'est sur une grande partie du territoire dominicain. Lancée dans les minutes qui ont suivi le tremblement de terre, une alerte au tsunami a été levée en début de soirée. Les autorités dominicaines n'ont fait état d'aucune victime ni d'aucun dégât majeur. De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés, selon les témoignages de journalistes haïtiens joints au téléphone. Selon le frère du premier ministre, Jean-Max Bellerive, le président René Préal, son épouse Elisabeth Delatour et tous les membres de son gouvernement seraient sains et saufs.

Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. 200 personnes qui y résidaient seraient portées disparues. Installé à l'Hôtel Christopher, le quartier général de la Mission de stabilisation des Nations unies en Haïti (Minustah) a souffert d'importants dégâts. [...]

Jean- Michel Caroit et AFP, Le Monde, jeudi

La grille de lecture

Compréhension globale

1- Cochez la bonne réponse :

Le texte est extrait d'un :

- roman
- journal

C'est un :

- texte littéraire
- article de journal

Il est :

- descriptif
- argumentatif

Le texte présente l'état d'un pays après :

- une guerre
- un tremblement de terre

Le thème est **facilement** repérable grâce

- au paratexte
- au champ lexical dominant dans le texte

2- D'après le titre, **de quel** pays s'agit-il ?

.....

Compréhension détaillée

I Répondez aux questions suivantes :

1 a - **Quand** le tremblement de terre a-t-il dévasté Haïti ?

.....

b- D'après le texte, **comment** était-il ?

.....

c- **Retrouvez-vous** en début du texte le thème annoncé en titre ?

.....

d- **Depuis quand** le pays n'avait-il pas subi une telle secousse ?

.....

e- **Qui** a rapporté cette information ?

.....

2 a- **Quelles** sont les premières estimations ?

.....

b- **Qui** a rapporté ces estimations?

.....

c- Par **quel** nom le « tremblement de terre » est-il assimilé et remplacé?

.....

3 a- **De quelle** magnitude était l'épicentre de la première secousse ?

.....

b- **Quand** a-t-elle eu lieu ?

.....

c- Où ?

II Cochez la bonne réponse :

Haïti est l'un des pays :

- les plus riches du monde
- les plus pauvres du monde

À l'est se trouve :

- Cuba
- La République Dominicaine

À l'ouest se trouve :

- Cuba
- La République Dominicaine

La capitale d'Haïti est :

- Port-au-prince
- La havane

Elle est :

- peuplée
- surpeuplée

Cité Soleil, l'un des principaux bidonvilles est situé :

- au nord de la capitale
- au sud de la capitale

III Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

- Les pillards se sont vite mis à l'œuvre dans les supermarchés dévastés.

Il n'y avait pas d'inquiétudes concernant la situation de Cité Soleil.

L'acheminement des blessés dans les hôpitaux encore debout est rendu quasiment impossible.

Le séisme a été ressenti dans d'autres pays.

Une alerte au tsunami a été levée en début de matinée.

IV

1 a- Reliez les assertions de la colonne de gauche à leur reformulation de la colonne de droite :

- | | | |
|---|---|---|
| - Ne faire état d'aucune victime ni d'aucun dégat majeur. | ● | ● Être vivant. |
| - ...a souffert d'importants dégâts | ● | ● Le transport des blessés. |
| - Les pillards se sont vite mis à l'œuvre. | ● | ● ...a subi d'importants dommages |
| - Être sain et sauf. | ● | ● Les voleurs se sont vite mis au travail. |
| - La violence du séisme a été telle ... | ● | ● Il n'y a eu aucun mort ni aucune dégradation grave. |

...qui a dévasté Haïti



● L'intensité de la secousse a été si forte.....

L'acheminement des blessés.



●qui a détruit totalement (ravagé) Haïti

b- Réécrivez les mots « dévaster », « acheminer » et « pillard » avec leur synonyme.

.....

2- Quels mots remplacent « tremblement de terre » ?

.....
.....

3- Transformez la phrase **A** selon le modèle de la phrase **B** et vice versa en vous appuyant sur les éléments en gras.

A- Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de Cité Soleil, **l'un des principaux** bidonvilles, situé au nord de la capitale.

.....
.....

B- **Plusieurs des principaux** hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits.

.....
.....

4 - Retrouvez dans le texte la phrase qui développe la proposition : « De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale ». **Donnez** le synonyme d' « édifice » et celui du participe passé « détruit ».

.....
.....
.....
.....

5- En vous aidant du dictionnaire :

a- **Donnez** le sens de « *témoignage* » et celui de son verbe. **Trouvez** un autre nom.

.....
.....

b- Dans les segments suivants, **quel** est le sens de chacun des mots **en gras** ?

...de **peur** d'un nouveau séisme...

peur :.....

..., ajoutant à la **panique** générale.

panique :.....

..., qui ont prolongé l'**affolement** des habitants...

affolement :.....

Repérage

1- **Quel** type de discours est présent dans le texte ? **Précisez** ses caractéristiques.

.....
.....
.....
.....

2- **Repérez** :

– Les noms propres de personne et les groupes nominaux qui les précèdent. **Quelles** informations donnent ces derniers ?

.....
.....
.....

– Les noms propres de lieu.

.....
.....

– Les groupes nominaux qui représentent l’hypéronyme « bâtiment ».

.....
.....
.....

3- Notez des indications spatio-temporelles.

.....
.....
.....
.....

4- Identifiez une forme verbale récurrente et écrivez-la.

.....

5- Quels autres procédés aident à décrire la situation d’Haïti après le tremblement de terre ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Conceptualisation

Répondez aux questions suivantes :

1- Quelles sont les spécificités de l’écriture journalistique dans le contexte d’un tremblement de terre?

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....

2- Par quels procédés cette catastrophe naturelle est-elle décrite dans cet article de presse?

.....
.....
.....
.....
.....

Correction de l'étape 2

Compréhension globale

1- Cochez la bonne réponse :

Le texte est extrait d'un :

- roman
- journal**

C'est un :

- texte littéraire
- article de journal**

Il est :

- descriptif (à visée informative)**
- argumentatif

Le texte présente l'état d'un pays après :

- une guerre
- un tremblement de terre**

Le thème est **facilement** repérable grâce

- au paratexte**
- au champ lexical dominant dans le texte

2- D'après le titre, **de quel** pays s'agit-il ?

D'Haïti.

Compréhension détaillée

I Répondez aux questions suivantes :

1 a - Quand le tremblement de terre a-t-il dévasté Haïti ?

Le mardi 12 janvier en fin d'après-midi.

b- D'après le texte, **comment** était-il ?

D'une extrême violence.

c- Retrouvez-vous en début du texte le thème annoncé en titre ?

Oui.

d- Depuis quand le pays n'avait-il pas subi une telle secousse ?

Depuis le milieu du XVIII ème siècle.

e- Qui a rapporté cette information ?

L'institut américain de géophysique.

2 a- Quelles sont les premières estimations ?

La catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts.

b- Qui a rapporté ces estimations?

Les responsables d'ONG.

c- Par quel nom le « tremblement de terre » est-il assimilé et remplacé?

« Catastrophe »

3 a- De quelle magnitude était l'épicentre de la première secousse ?

De magnitude entre 7 et 7,3.

b- Quand a-t-elle eu lieu ?

À 16h53 (21h53 GMT)

c- Où ?

Dans la banlieue de Carrefour, à 15 kilomètres à l'ouest de la capitale.

.II Cochez la bonne réponse :

Haïti est l'un des pays :

- les plus riches du monde
- les plus pauvres du monde**

À l'est se trouve :

- Cuba
- La République Dominicaine**

À l'ouest se trouve :

- Cuba**

La République Dominicaine

La capitale d'Haïti est :

Port-au-prince

La havane

Elle est :

peuplée

surpeuplée

Cité Soleil, l'un des principaux bidonvilles est situé :

au nord de la capitale

au sud de la capitale

III Répondez par vrai (V) ou faux (F) :

• Les pillards se sont vite mis à l'œuvre dans les supermarchés dévastés. **V**

Il n'y avait pas d'inquiétudes concernant la situation de Cité Soleil. **F**

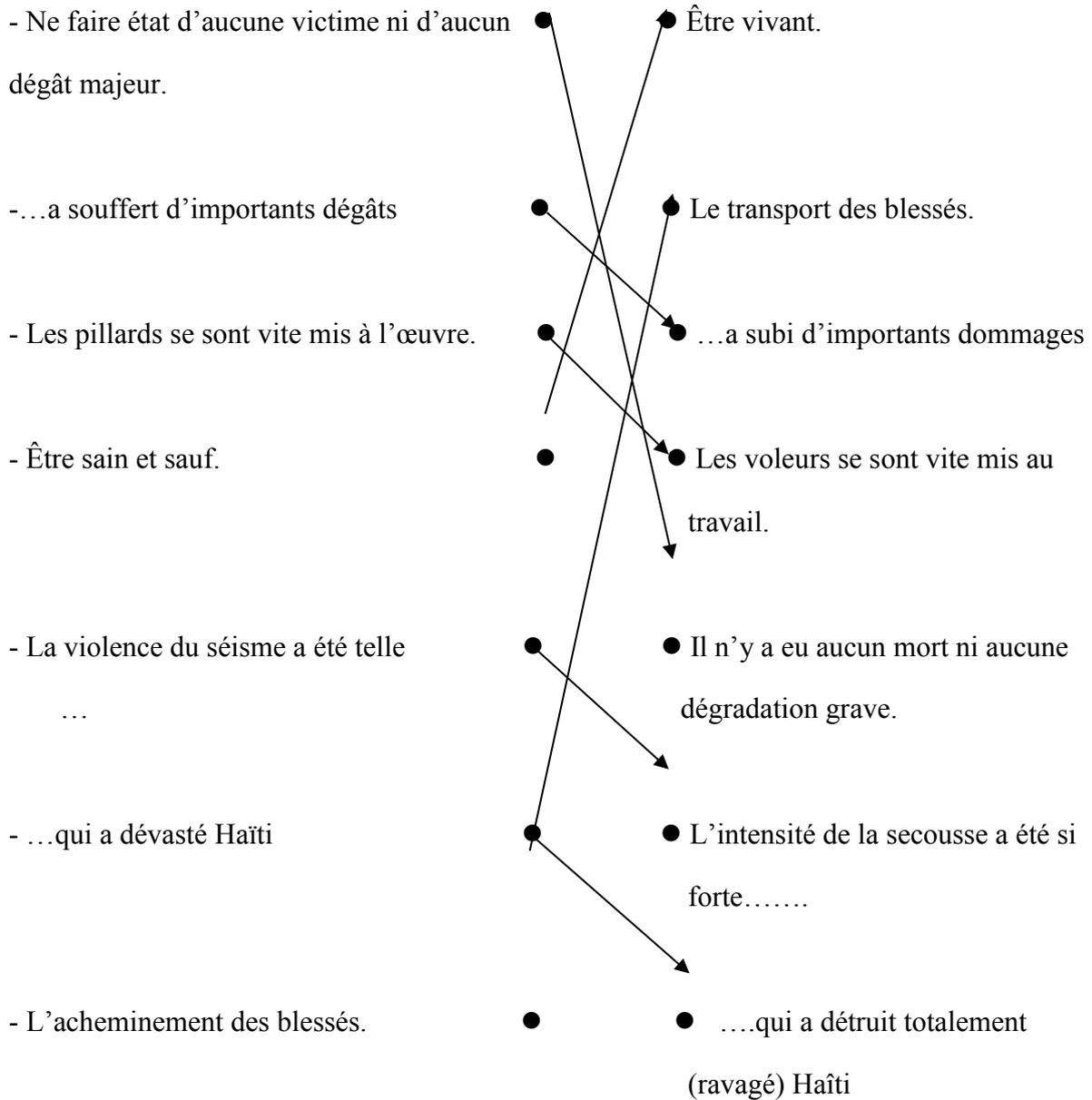
L'acheminement des blessés dans les hôpitaux encore debout est rendu quasiment impossible.
V

Le séisme a été ressenti dans d'autres pays. **V**

Une alerte au tsunami a été levée en début de matinée. **F**

IV

1 a- Reliez les assertions de la colonne de gauche à leur reformulation de la colonne de droite :



b- Réécrivez les mots « dévaster », « acheminer » et « pillard » avec leur synonyme.

Dévaster =ravager

Acheminer =transporter

pillard=voleur

2— Quels mots remplacent « tremblement de terre » ?

Séisme, catastrophe, secousse, réplique (c'est une nouvelle secousse sismique succédant à un important séisme)

3- **Transformez** la phrase **A** selon le modèle de la phrase **B** et vice versa en vous appuyant sur les éléments en gras.

A- Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de Cité Soleil, **l'un des principaux** bidonvilles, situé au nord de la capitale.

*Les inquiétudes étaient fortes concernant la situation de **plusieurs des principaux** bidonvilles comme Cité de Soleil, situé au nord de la capitale.*

B- **Plusieurs des principaux** hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits.

*L'un des **principaux** hôtels de la capitale, le Montana, a également été détruit.*

4 - **Retrouvez** dans le texte la phrase qui développe la proposition : « De nombreux édifices ont été détruits dans la capitale ». **Donnez** le synonyme d' « édifice » et celui du participe passé « détruit ».

« De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés, »

Edifice = bâtiment ; détruit = s'écroulé;

5- En vous aidant du dictionnaire :

a- Donnez le sens de « témoignage » et celui de son verbe. **Trouvez** un autre nom.

Témoignage : Fait de témoigner ; déclaration de ce qu'on a vu, entendu, perçu, servant à l'établissement de la vérité.

Témoigner : Certifié qu'on a vu ou entendu.

Un autre nom : Témoin.

b- Dans les segments suivants, **quel** est le sens de chacun des mots **en gras** ?

de **peur** d'un nouveau séisme

Peur : Vive émotion que l'on ressent lorsqu'on est face à un danger, à une menace.

ajoutant à la **panique** générale.

Panique : Peur subite et violente qu'on ne peut pas contrôler.

qui ont prolongé l'**affolement** des habitants

Affolement : État d'une personne affolée.

Affolée : Être saisi par la peur et ne plus savoir que faire.

Repérage

1- Quel type de discours est présent dans le texte ? **Précisez** ses caractéristiques.

Le discours indirect

Caractéristiques : absence des deux points et des guillemets ; présence de la préposition « selon » qui introduit le groupe nominal à l'origine de l'information évoquée.

2- Repérez :

– Les noms propres de personne et les groupes nominaux qui les précèdent. **Quelles** informations donnent ces derniers ?

Les noms propres : Jean-Max Bellerive, René Préval, Elisabeth Delatour

Les groupes nominaux : le frère du premier ministre, le président, son épouse

Ces groupes nominaux nous renseignent sur la fonction des personnes et sur les liens familiaux de entre certaines d'entre elles.

– Les noms propres de lieu.

Haïti, Port-au-Prince, Cité de Soleil, Santiago, Cuba

– Les groupes nominaux qui représentent l’hypéronyme « bâtiment ».

Le palais national, les ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers, supermarchés, les hôpitaux, hôtel

3- Notez des indications spatio-temporelles.

Indications spatiales : au nord, vers l’ouest, vers l’est

Indications temporelles : mardi 12 janvier en fin d’après-midi, en début de soirée, à 16h53

4- Identifiez une forme verbale récurrente et écrivez-la.

Le participe présent : utilisant, préférant

5- Quels autres procédés aident à décrire la situation d’Haïti après le tremblement de terre ?

Proposition subordonnée relative, la forme passive, reprises lexicales (catastrophe, séisme,...), attribut, extension nominale (la violence du séisme,..)

Conceptualisation

Répondez aux questions suivantes :

1- Quelles sont les spécificités de l’écriture journalistique dans le contexte d’un tremblement de terre?

– Le sujet développé est introduit dans le titre.

– Reprise de l’information principale du titre au début du texte.

– Dès le premier paragraphe est mentionné le moment où le tremblement de terre s’est produit.

– Présence de noms d’établissement et organisation spécialisés.

- **Discours indirects introduits par la préposition « selon ».**
- **Présence de proposition subordonnée relative (...qui a dévasté,...qui y résidaient,...)**
- Présence du participe présent.**

2- Par quels procédés cette catastrophe naturelle est-elle décrite dans cet article de presse?

La forme passive, reprises lexicales (catastrophe, séisme,...), attribut, extension nominale (la violence du séisme,..), indications spatiales, indications temporelles, les noms propres de personne et de lieu, l'hypéronymie.

Auto-évaluation de l'étape 2

(À rendre à l'enseignant)

Cette partie doit se faire individuellement

École :

Répondez aux questions suivantes :

– À la première lecture et par rapport au texte littéraire, l'article de presse vous a-t-il paru plus difficile à comprendre?

.....

– **Pensez-vous** que les questions ont abordé l'ensemble du texte ? **Détaillez** votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Avez-vous pu** identifier facilement le thème du texte?

.....
.....
.....
.....

– **Par le biais** des questions, **qu’avez-vous** appris sur le plan lexical et sur le plan langagier?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Comptez-vous** réutiliser à l’oral ou à l’écrit ce que vous avez appris?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Quels** sont les points de grammaire nouvellement acquis dans la partie Repérage?

.....
.....
.....
.....

– Les questions de repérage vous ont-elles aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Comment trouvez-vous** l’écriture de presse dans son rôle à communiquer aux lecteurs un évènement dramatique tel qu’un tremblement de terre? **Développez** votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– Dans le texte, **y a-t-il** une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer?

.....
.....
.....
.....
.....

– **Par rapport** au texte littéraire comment trouvez-vous l'écriture journalistique ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Quels** sont les avantages d'étudier un article de presse?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Trouvez-vous** des inconvénients à l'étude d'un texte journalistique? Si oui, **lesquels** ?

.....
.....
.....

Synthèse de la partie 2

Nombre de copies rendues 230

– À la première lecture et par rapport au texte littéraire, l'article de presse vous a-t-il paru plus difficile à comprendre ?

Répondu : 228

Oui : 35 (15,35%)

Non : 193 (84,64%)

– Pensez-vous que les questions ont abordé l'ensemble du texte ? Détaillez votre réponse.

Répondu : 224

Oui : 206 (91,96%)

Non : 18 (8,03%)

POURQUOI

Donnent l'idée principale du texte : 38 (18,44%)

Facilitent la compréhension de chaque paragraphe : 30 (14,56%)

Permettent de dégager les idées secondaires du texte : 12 (5,82%)

Apportent des informations sur le texte : 50 (24,27%)

Permettent de résumer le texte : 4 (1,94%)

Nous forcent à relire le texte : 3 (16,66%)

Détaillent le texte : 31 (15,04%)

Variété des questions : 12 (5,82%)

Non : 18 (8,03%)

Ne renseignent pas sur les conséquences : 1 (5,55%)

Non, car plus axées sur le vocabulaire : 1 (5,55%)

Il aurait fallu d'autres questions : 2 (11,11%)

– Avez-vous pu identifier facilement le thème du texte ?

Répondu : 225

Oui : 222 (98,66%)

Non : 3 (1,33%)

– Par le biais des questions, qu’avez-vous appris sur le plan lexical et sur le plan langagier ?

Répondu : 194

Le lexique propre au tremblement de terre : 91 (46,90%)

Vocabulaire : 78 (40,20%)

Des synonymes : 21 (10,82%)

Des expressions : 4 (2,06%)

Définitions : 5 (2,57%)

Les temps verbaux : 2 (1,03%)

Indications spatio-temporels : 4 (2,06%)

La narration : 1 (0,51%)

Rien de nouveau : 14 (7,21%)

Lexique difficile : 3 (1,54%)

Les formes de discours (courant...) : 1 (0,51%)

Les formes verbales : 1 (0,51%)

– Comptez-vous réutiliser à l’oral ou à l’écrit ce que vous avez appris ?

Répondu : 216

Oui : 200 (92,59%)

Non : 16 (7,40%)

– Quels sont les points de grammaire nouvellement acquis dans la partie Repérage ?

Répondu : 207

Les formes verbales : 53 (25,60%)

Les groupes nominaux : 31 (14,97%)

Les indicateurs spatiaux : 21 (10,14%)

Les indicateurs temporels : 21 (10,14%)

Proposition subordonnée relative : 4 (1,93%)

Hypéronyme : 31 (14,97%)

La forme passive : 1 (0,48%)

Le type de discours : 14 (6,76%)

Connaissance des modalisateurs : 1 (0,48%)

Les procédés de description : 19 (9,17%)

Le complément d’objet direct : 4 (1,93%)

Rien de nouveau acquis : 71 (34,29%)
Le discours indirect : 1 (0,48%)
Les adverbes : 2 (0,96%)
La formation de l'impératif : 1 (0,48%)
Le participe présent : 1 (0,48%)
Adjectifs épithètes : 1 (0,48%)
Complément de nom : 1 (0,48%)

– Les questions de repérage vous ont-elles aidé à réviser et revoir quelques points de grammaire ?

Répondu : 198

Oui : 133 (67,17%)
Non : 65 (32,82%)

– Comment trouvez-vous l'écriture de presse dans son rôle à communiquer aux lecteurs un évènement dramatique tel qu'un tremblement de terre ?

Répondu : 150

Permet de donner une image fidèle de l'évènement : 58 (38,66%)
Décrit les évènements de manière objective : 48 (32%)
Nous fait ressentir les sentiments des victimes : 1 (0,66%)
Permet d'appréhender de nouveaux horizons : 1 (0,66%)
Donne des informations facilement compréhensibles : 72 (48%)
Ecriture détaillée : 13 (8,66%)
Ecriture non détaillée : 1 (0,66%)
L'article peut difficilement communiquer un évènement dramatique (texte informatif): 5 (3,33%)
C'est un texte adapté : 2 (1,33%)
Moyen de communication essentiel : 2 (1,33%)
C'est bien : 4 (2,66%)
Ecriture facile : 3 (2%)

– Dans le texte, y-a-t-il une phrase, un paragraphe ou une structure syntaxique qui vous a particulièrement plu ou touché et que vous aimeriez réemployer ?

Répondu : 192

Oui : 109 (56,77%)
Non : 82 (42,70%)

– Par rapport au texte littéraire comment trouvez-vous l'écriture journalistique ?

Répondu : 211

Écriture journalistique plus vivante : 3 (1,42%)
Écriture plus facile : 122 (57,81%)
Écriture qui correspond à la réalité : 12 (5,68%)
Écriture objective : 27 (12,79%)
Écriture simple : 45 (21,32%)
Écriture qui développe l'information : 14 (6,63%)
Écriture moins belle que le texte littéraire : 14 (6,63%)
Écriture plus ludique : 3 (1,42%)
Moins attrayante que le texte littéraire : 3 (1,42%)
Plus attrayante : 15 (7,10%)
Différente : 1 (0,47%)
Plus difficile : 3 (1,42%)
Bien : 6 (2,84%)

– Quels sont les avantages d'étudier un article de presse ?

Répondu : 192

Connaissance de l'actualité : 127 (66,14%)
Enrichir la culture personnelle : 56 (29,16%)
Apprendre à écrire un article de presse : 22 (11,45%)
Divertir le lecteur : 2 (1,04%)
Améliorer la langue : 8 (4,16%)
Rapproche le lecteur du thème : 2 (1,04%)
Développe la capacité d'analyse : 8 (4,16%)
Développer le sens de l'objectivité : 3 (1,56%)
Acquérir un bagage lexical : 9 (4,68%)
Sensibiliser le lecteur au texte informatif : 12 (6,25%)
Mieux comprendre l'écriture de presse : 2 (1,04%)
Apprendre l'argumentation : 2 (1,04%)
Plus facile à appréhender : 4 (2,08%)

– Trouvez-vous des inconvénients à l'étude d'un texte journalistique ? Si oui, lesquels ?

Répondu : 189

Oui : 54 (28,57%)
Non : 135 (71,42%)

Informations influencées par le point de vue du journaliste : 20 (10,58%)
Manque de sentiments : 7 (3,70%)
Empêche le lecteur d'approfondir le sujet par sa facilité : 2 (1,05%)
Texte difficile : 5 (2,64%)
Texte ennuyeux : 14 (7,40%)
Idées qui se répètent : 2 (1,05%)
Texte critique : 4 (2,11%)

Annexe 4 : Étape 3, la confrontation

Étape 3a

Présentation et fiches de travail

I Partie 1 : Autour des textes

Objectifs de la confrontation du texte littéraire avec l'article de presse de la partie 1

Présenter le thème.

Restituer l'ensemble des répercussions (scénarios) d'un tremblement de terre sur une ville en combinant les informations contenues dans le texte littéraire et l'article de presse.

Présenter ces scénarios selon les versions littéraire et journalistique.

Expliciter des informations implicites.

Expliquer des termes, des expressions.

Désigner par un terme précis un ensemble d'actions.

Présentation de la fiche de travail de la partie 1

La présentation du thème et les répercussions d'un tremblement de terre sont introduites sous forme de titres.

Les titres sont développés par des phrases.

Les phrases sont réparties sur deux fiches distinctes : soit sur la fiche de travail où l'élève note ses réponses soit sur une fiche-phrases.

Des cases vides sur la fiche de travail représentent l'emplacement des phrases qui figurent sur la fiche-phrases.

Toutes les phrases ou segments sont extrait(e)s soit du texte littéraire (**L**) soit du texte journalistique (**J**)

Des questions et demandes (**Q**) répondront aux objectifs fixés ci-dessus.

Consignes

Vous devez :

→ **lire** les titres

→ **combler** les cases par les phrases de la fiche-phrases en fonction :

du titre

du sens des phrases sous-jacentes à ce titre.

des questions (elles vous aideront à trouver les phrases appropriées).

→ **procéder** à la correction

→ **répondre** aux questions

→ **faire** une auto-correction

Remarque

Le travail se fera par groupes de trois ou quatre élèves.

La fiche de travail de la partie1

Autour du thème

J

J

J le pays n'avait pas subi une secousse

J Elle a été suivie de plusieurs répliques

L

L Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? [...]. Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ?

Q : **Comparez** la façon dont le thème est présenté dans (**J**) et dans (**L**).

.....
.....

Q : Le vocabulaire lié au thème de (J) vous **a-t-il aidé** à comprendre celui de (L) ?

.....

Q : **Quel** est le sens du verbe « *engloutir* » ?

.....

Q : **Expliquez** l'expression « *la terre se dérobe sous mes pieds* »

.....

Sa violence

J

J d'une telle puissance

Son impact sur le pays, la ville

J

L Partout où se porte mon regard ce ne sont que plaies, béances.

L s'étend sur le monde une aube grise de terre et de cendre

Q : À partir des noms et adjectif dépréciatifs, c'est-à-dire, à connotation négative quelle image induit le verbe « dévaster » ?

.....
.....
.....

L'état de la ville après le tremblement de terre

J

L dans la ville défaire, décomposée, désagrégée, disloquée.

Q : En vous référant aux adjectifs dépréciatifs de (L), pourquoi Port-au-Prince est-elle plongée dans une situation chaotique ?

.....
.....
.....

Son ciel

L

L...épais nuage de poussière et de cendres intimement mêlées.

L

Q : Quels sont les adjectifs dépréciatifs qui qualifient le ciel ?

.....

Les dégâts matériels

J

L Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes.

J dans les supermarchés dévastés

J

L un pan de mur en ruines

L des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre

Q : Quelle différence faites-vous entre la description journalistique et la description littéraire ? En quoi sont-elles complémentaires ?

.....
.....
.....
.....
.....

Les signes tangibles de ces dégâts matériels

L Au sommet d'un amas de décombres,...

L

L

Q : En vous basant sur les indications spatiales, **Donnez** le sens des mots « *crevasse* » et « *gravats* ».

.....
.....
.....

Conséquences sur la vie des habitants

J Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées, [...]. La plupart des stations de télévision ne fonctionnent plus et quelques rares radios émettent des appels d'urgence.

L Là-bas, se détachant sur le ciel livide, une rangée de poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés.

Q : Une des deux phrases mentionnées ci-dessus contient une information **implicite**. La deuxième **l'explicite**. **Identifiez** ces deux phrases en justifiant votre réponse.

.....
.....
.....
.....
.....

Leur souffrance, leur émotion

L

J

J

L Une femme est adossée, droite, rigide, [...]. Elle ne bouge pas quand je passe devant elle. Elle ne me regarde pas. Yeux vides. Absents.

J préférant passer la nuit dehors **de peur**

Q : Pour cette question, vous allez d'abord exprimer et mimer les trois états nommés dans (J) : l'affolement, la panique, la peur (le sens de ces mots a déjà été vu).

Est-ce que la description de l'état de « la femme » dans **(L)** correspond à l'un de ceux cités dans **(J)** ? Dans quel état se trouve-t-elle?

.....
.....

Les pertes humaines (les morts)

J

J Les rues de la ville sont jonchées de cadavres,...

L Une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme, semble jaillir de la terre même.

L L'odeur est là, d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux. [...]. Avec le soir, l'odeur se déploie une odeur âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne.

L Plus loin, d'autres hommes debout. Alignés à leurs pieds, des formes allongées. Corps recouverts de linceuls blancs.**Q : Quel** mot dans **(L)** dont l'explication a été vue, correspond à la *paraphrase* de **(J)** « Les rues de la ville sont jonchées de cadavres, ... » ? **Quel** est le synonyme de « cadavre » ?

.....

Q : En quoi les informations contenues dans **(J)** **explicitent** celles de **(L)** ?

.....
.....
.....

Dégager les ruines.....

J Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres...

L

Q : D'après (L), de quels matériaux est composé « l'amas de décombres » ?

.....
.....

Q : La série d'actions effectuées par les deux jeunes gens peut se résumer en un seul verbe. Ce verbe est à l'infinitif et est mentionné dans (J). **Identifiez-le.**

.....

...pour sauver les habitants

J

L Plus bas, tout autour, des hommes les encouragent de la voix.

Q : **Pourquoi** les hommes encouragent-ils les deux jeunes gens ? Répondez en vous référant à (J)

.....

Être en vie

J sains et saufs.

L

II Partie 2 : Autour de l'énonciatrice

Objectifs de la partie 2

Mettre en évidence les intentions de l'énonciatrice.

Donner le terme précis qui désigne ses déplacements à travers la ville et celui qui indique qu'elle a échappé à la mort.

Consigne

→ Répondre aux questions

La fiche de travail de la partie 2

Répondez aux questions suivantes :

1 a Réécrivez le sens de « témoignage » et celui de son verbe vus dans l'article de presse

.....
.....
.....

b À partir de **1 a**, **quel** est le but de l'énonciatrice en disant : « *Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu ?* ».

.....
.....
.....

2 a Reprenez la réponse à la question précédemment posée : « *En vous aidant du dictionnaire, est-ce que les deux verbes « affaïsser » et « effondrer » peuvent s'appliquer aussi à des objets inanimés.* ».

.....
.....

b À partir de (a), à **quoi** l'énonciatrice s'identifie et se compare en disant « *Affaïssée, effondrée à mon tour.* »

.....
.....

3 Lisez la proposition suivante extraite de l'article de presse :

« Les survivants erraient dans la capitale »

a- A partir de cette proposition, **que fait donc** l'énonciatrice en marchant sans destination fixe dans la ville ?

.....

b- A présent, en vous référant aux réponses des questions **1, 2 et 3a** et à partir du sujet du verbe de la proposition **complétez** la phrase suivante (écrivez le dernier mot en CAPITALES) :

L'énonciatrice.....**dans** la ville **pour** ensuite**de** ce qu'elle a vu et se compare **à**.....**car** c'est une..........

La fiche-phrases (item)

Les phrases et segments de phrases extraits(es) de l'article de presse :

J1 et porter secours aux personnes ensevelies

J2 la catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts

J3 d'un nouveau séisme

J4 Le tremblement de terre.

J5 De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés.

J6 ajoutant à la panique générale

J7 a été d'une extrême violence

J8 qui a dévasté Haïti

J9 la capitale, Port-au-Prince, plongée dans une situation chaotique

J11 Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. [...] l'Hôtel Christopher, [...] a souffert d'importants dégâts.

J12 ont prolongé l'affolement des habitants

Les phrases et segments de phrases extraits(es) du texte littéraire :

L1 Vivante pourtant.

L2 Ils se faufilent dans les crevasses.

L3 un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre

L4 De temps à autre, *la terre se dérobe sous mes pieds*. Une secousse. Une autre. Puis une autre encore. Tout se fige.

L5 et tout ce qui s'offre à moi entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair

L6 Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. [...]. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. [...].

L7 sautent par-dessus les montagnes de gravats

L8 sur le ciel livide

Correction de l'étape 3

Autour du thème

J3 d'un nouveau séisme

J4 Le tremblement de terre.

J le pays n'avait pas subi une secousse

J Elle a été suivie de plusieurs répliques...

L4 De temps à autre, *la terre se dérobe sous mes pieds*. Une secousse. Une autre. Puis une autre encore. Tout se fige.

L Quoi ? Le temps n'a donc pas été englouti par la terre ? [...]. Comment se fait-il que la terre ne se soit pas arrêtée de tourner pour contempler son œuvre ?

Q : **Comparez** la façon dont le thème est présenté dans (**J**) et dans (**L**).

Dans (J), le thème est abordé par des termes précis appartenant à la géophysique tandis que dans (L) ce thème est introduit par des expressions imagées.

Q : Le vocabulaire lié au thème de (J) vous **a-t-il aidé** à comprendre celui de (L) ?

Réponse libre

Q : Quel est le sens du verbe « *engloutir* » ?

Avaler rapidement, dévorer.

Q : Expliquez l'expression « *la terre se dérobe sous mes pieds* ».

La terre s'effondre sous mes pieds.

Sa violence

J7 a été d'une extrême violence

J d'une telle puissance

Son impact sur le pays, la ville

J8 qui a dévasté Haïti

L Partout où se porte mon regard ce ne sont que plaies, béances.

L s'étend sur le monde une aube grise de terre et de cendre

Q : À partir des noms et adjectif dépréciatifs, c'est-à-dire, à connotation négative quelle image induit le verbe « dévaster » ?

« Plaies », « béances » et « aube grise de terre et de cendre », ces noms et adjectif donnent une image apocalyptique des suites d'une dévastation.

L'état de la ville après le tremblement de terre

J9 la capitale, Port-au-Prince, plongée dans une situation chaotique

L dans la ville défaite, décomposée, désagrégée, disloquée.

Q : En vous référant aux adjectifs dépréciatifs de (**L**), pourquoi Port-au-Prince est-elle plongée dans une situation chaotique ?

Port-au-Prince est plongée dans une situation chaotique car la ville est défaite, décomposée, désagrégée et disloquée.

Son ciel

L3 un ciel étrangement bistre, presque jaunâtre

L...épais nuage de poussière et de cendres intimement mêlées.

L8 sur le ciel livide

Q : **Quels** sont les adjectifs dépréciatifs qui qualifient le ciel ?

Livide, bistre et jaunâtre.

Les dégâts matériels

J5 De nombreux bâtiments, dont le palais national, plusieurs ministères, le Parlement, la cathédrale, le palais de justice, des établissements universitaires, des centres hospitaliers se sont écroulés.

L Horizon barré de poutres de fer et de blocs de béton aux arêtes tranchantes.

J dans les supermarchés dévastés

J11 Plusieurs des principaux hôtels de la capitale, comme le Montana ont également été détruits. [...] l'Hôtel Christopher, [...] a souffert d'importants dégâts.

L un pan de mur en ruines

L des rues, des avenues, des boulevards, des impasses, des allées, des venelles qui sont à présent chemins de pierres et de terre

Q : Quelle différence faites-vous entre la description journalistique et la description littéraire ? En quoi sont-elles complémentaires ?

- L'article de presse décrit les dégâts matériels d'une façon générale alors que dans le texte littéraire la description est plus détaillée.

- Ces deux textes se complètent car grâce à (L) nous avons l'image concrète de ce que peut être la destruction d'un bâtiment. Egalement, le texte littéraire illustre « a souffert d'importants dégâts ».

Les signes tangibles de ces dégâts matériels

L Au sommet d'un amas de décombres,...

L2 Ils se faufilent dans les crevasses.

L7 sautent par-dessus les montagnes de gravats

Q : En vous basant sur les indications spatiales, **Donnez** le sens des mots « *crevasse* » et « *gravats* ».

Crevasse : Trou.

Gravats : Des pierres.

Conséquences sur la vie des habitants

J Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées, [...]. La plupart des stations de télévision ne fonctionnent plus et quelques rares radios émettent des appels d'urgence.

L Là-bas, se détachant sur le ciel livide, une rangée de poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés.

Q : Une des deux phrases mentionnées ci-dessus contient une information **implicite**. La deuxième l'**explicite**. **Identifiez** ces deux phrases en justifiant votre réponse.

La phrase contenant une information implicite est celle de (L). Elle présente l'état des poteaux qui sont le support de notre vie moderne (téléphone, électricité, télévision,...). La phrase de (J) explicite « poteaux électriques bizarrement inclinés, tous dans le même sens, fils arrachés » en énonçant que leur état signifie que les communications téléphoniques, l'électricité et la plupart des stations de télévision sont hors service.

Leur souffrance, leur émotion

L5 et tout ce qui s'offre à moi entaille profondément mon souffle et mon regard, pénètre dans ma chair

J6 ajoutant à la panique générale

J12 ont prolongé l'affolement des habitants

L Une femme est adossée, droite, rigide, [...]. Elle ne bouge pas quand je passe devant elle. Elle ne me regarde pas. Yeux vides. Absents.

J préférant passer la nuit dehors **de peur**

Q : Pour cette question, vous allez d'abord exprimer et mimer les trois états nommés dans **(J) : l'affolement, la panique, la peur (le sens de ces mots a déjà été vu).**

Est-ce que la description de l'état de « la femme » dans **(L)** correspond à l'un de ceux cités dans **(J)** ? Dans quel état se trouve-t-elle?

La femme est en état de choc.

Les pertes humaines (les morts)

J2 la catastrophe pourrait avoir causé des milliers de morts

J Les rues de la ville sont jonchées de cadavres,...

L Une souffrance aiguë, plus aiguë, plus farouche qu'un hurlement de femme, semble jaillir de la terre même.

L L'odeur est là, d'abord à peine perceptible, comme un halo vaporeux. [...]. Avec le soir, l'odeur se déploie une odeur âcre et offensante de poussière, de pourriture et de charogne.

L Plus loin, d'autres hommes debout. Alignés à leurs pieds, des formes allongées. Corps recouverts de linceuls blancs.

Q : **Quel** mot dans **(L)** dont l'explication a été vue, correspond à la *paraphrase* de **(J)** « Les rues de la ville sont jonchées de cadavres,... » ? **Quel** est le synonyme de « cadavre » ?

- « **Charogne** »

- **Le synonyme de « cadavre » est « un mort ».**

Q : En quoi les informations contenues dans **(J)** **explicitent** celles de **(L)** ?

Dans (L) les pertes humaines sont annoncées par ce qu'elles engendrent comme émotions et sens ; dans (J) la mort est annoncée par son lexique propre.

Dégager les ruines.....

J Utilisant des lampes torches, beaucoup se mobilisaient pour déblayer les décombres...

L6 Au sommet d'un amas de décombres, deux jeunes gens, torse nus. Ils se penchent Ils se relèvent. [...]. Ils écartent des pierres, des débris. Ils ramassent des bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal. Ils les rejettent derrière eux. Même geste. Même cadence. Ils se penchent. Ils se relèvent. [...].

Q : D'après **(L)**, **de quels** matériaux est composé « *l'amas de décombres* » ?

De pierres, débris, bouts de bois, des morceaux de verre, des bouts de métal.

Q : La série d'actions effectuées par les deux jeunes gens peut se résumer en un seul verbe. Ce verbe est à l'infinitif et est mentionné dans **(J)**. **Identifiez-le.**

Déblayer.

...pour sauver les habitants

J1 et porter secours aux personnes ensevelies

L Plus bas, tout autour, des hommes les encouragent de la voix.

Q : **Pourquoi** les hommes encouragent-ils les deux jeunes gens ? Répondez en vous référant à **(J)**.

Les hommes encouragent les deux jeunes gens pour porter secours aux personnes ensevelies.

Q : **Que** signifie « ensevelie » ?

Être sous terre.

Être en vie

J sains et saufs.

L1 Vivante pourtant.

II Partie 2 : Autour de l'énonciatrice

Répondez aux questions suivantes :

1 a- Réécrivez le sens de « témoignage » et celui de son verbe vus dans l'article de presse

– **Témoignage** : Fait de témoigner ; déclaration de ce qu'on a vu, entendu, perçu, servant à l'établissement de la vérité.

– **Témoigner** : Certifié qu'on a vu ou entendu.

b- À partir de **1 a**, **quel** est le but de l'énonciatrice en disant : « *Je n'aurais pas assez de toute ma vie pour dire ce que j'ai vu ?* ».

Elle veut témoigner.

2 a- Reprenez la réponse à la question précédemment posée : « *En vous aidant du dictionnaire, est-ce que les deux verbes « affaïsser » et « effondrer » peuvent s'appliquer aussi à des objets* ».

Oui.

b- À partir de **(a)**, à **quoi** l'énonciatrice s'identifie et se compare en disant « *Affaïssée, effondrée à mon tour.* »

Elle se compare à un bâtiment qui s'effondre.

3 Lisez la proposition suivante extraite de l'article de presse :

« Les survivants erraient dans la capitale »

a- À partir de cette proposition, **que fait donc** l'énonciatrice en marchant sans destination fixe dans la ville ?

Elle erre.

b- À présent, en vous référant aux réponses des questions **1, 2 et 3a** et à partir du sujet du verbe de la proposition **complétez** la phrase suivante (écrivez le dernier mot en CAPITALES) :

L'énonciatrice **erre dans** la ville **pour** ensuite **témoigner de** ce qu'elle a vu et se compare **à un bâtiment qui s'effondre car** c'est une **SURVIVANTE.**

Autoévaluation de l'étape 3

Cette partie doit se faire individuellement et doit être remise à l'enseignant(e)

École :

Répondez aux questions suivantes :

– La confrontation des deux documents vous **a-t-elle aidé** à mieux comprendre le texte littéraire ?

.....

– **Expliquez en détaillant** votre réponse **en quoi** l'article de presse a-t-il contribué à mieux comprendre des passages et des termes du texte littéraire.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– La confrontation des deux documents vous **a-t-elle permis** de mieux comprendre certains points de l'article de presse?

.....

– **Expliquez en détaillant** votre réponse en quoi le texte littéraire a-t-il contribué à mieux comprendre des passages de l'article de presse ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Dites comment** la confrontation des deux textes nous a-t-elle permis de restituer une image globale des conséquences dramatiques d'un tremblement de terre sur une ville?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– L'article de presse vous **a-t-il aidé** à mieux cerner l'intention de l'énonciatrice ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

– **Que** pensez-vous de la confrontation d'un texte littéraire à un texte non-littéraire, mais qui portent sur un même thème ?

.....
.....
.....
.....

Je me présente :

Je suis :

une fille

un garçon

– Êtes-vous en contact avec des documents écrits en français dans la vie quotidienne ? Si oui, lesquels ? Les comprenez-vous ?

.....
.....
.....

– Parlez-vous en français en dehors de la classe ? Si oui, avec qui ?

.....
.....

– Regardez-vous des émissions, des films en français ? Si oui, les comprenez-vous ?

.....
.....

SYNTHESE DE LA PARTIE 3

Nombre de questionnaires remis : 234

– La confrontation des deux documents vous a-t-elle aidé à mieux comprendre le texte littéraire?

Répondu : 234

Répondu oui: 214 (91,45%)

Répondu non: 20 (8,54%)

– Expliquez en détaillant votre réponse en quoi l'article de presse a-t-il contribué à mieux comprendre des passages et des termes du texte littéraire:

Nombre de réponses: 201

L'article de presse explicite le texte littéraire par son objectivité: 54 (26,86%)

Il explicite le texte littéraire par son approche scientifique: 11 (5,47%)

L'article de presse explicite le texte littéraire par son côté informatif: 13 (6,46%)

L'article donne des informations claires et précises: 29 (14,42%)

L'article recourt à un vocabulaire simple et accessible: 37 (18,40%)

L'article de presse introduit des exemples: 3 (1,49%)

Grâce à la description détaillée de l'article: 14 (6,96%)

L'article est plus facile à comprendre : 16 (7,96%)

Donne des descriptions plus complètes: 8 (3,98%)

L'article décrit le tremblement de terre et donne une image de ce qu'a vu l'énonciatrice: 1 (0,49%)

Il donne les conséquences du tremblement de terre: 6 (2,98%)

Les idées de l'article sont directement posées : 4 (1,99%)

Il explique comment on écrit un texte littéraire: 2 (0,99%)

Les questions autour du thème facilitent la compréhension: 1 (0,49%)

– La confrontation des deux documents vous a-t-elle permis de mieux comprendre certains points de l'article de presse?

Répondu : 214

Répondu oui: 174 (81,30%)

Répondu non: 40 (18,69%)

– Expliquez en détaillant votre réponse en quoi le texte littéraire a-t-il contribué à mieux comprendre des passages de l'article de presse?

Nombre de réponses: 174

Le texte littéraire fait une description précise du thème: 23 (13,21%)

Le texte littéraire décrit les personnages: 5 (2,87%)

Grâce aux procédés de reprise du texte littéraire: 3 (1,72%)

Le texte littéraire fait intervenir des émotions qui manquent dans l'article: 47 (27,01%)

Le texte littéraire donne une image des conséquences du tremblement de terre: 9 (5,17%)

Le texte littéraire décrit l'état des personnes: 7 (4,02%)

Grâce à l'explication du lexique du texte littéraire: 13 (7,47%)

Grâce au vocabulaire commun aux deux textes: 6 (3,44%)

Grâce à la trame narrative du texte littéraire: 2 (1,14%)
Le texte littéraire donne une idée générale: 7 (4,02%)
Les deux textes se complètent: 1 (0,57%)
Grâce aux figures de style que fait intervenir le texte littéraire: 20 (11,49%)
Les termes littéraires sont plus simples que les termes scientifiques: 2 (1,14%)
Il n'a pas aidé à mieux comprendre l'article de presse: 8 (4,59%)
Il n'aide pas à comprendre car c'est un texte difficile: 7 (4,02%)
Il n'a pas aidé à comprendre parce que l'article est clair : 21 (12,06%)
C'est l'inverse, c'est l'article qui aide à comprendre le texte littéraire: 5 (2,87%)

– Dites comment la confrontation des deux textes nous a-t-elle permis de restituer une image globale des conséquences dramatiques d'un tremblement de terre sur la ville?

Nombre de réponses: 177

Complémentarité des deux textes (implicite et explicite): 35 (19,77%)
L'article fait intervenir des données scientifiques, le texte littéraire des sentiments: 51 (28,81%)
L'article donne les conséquences, le texte les descriptions: 18 (10,16%)
L'étude détaillée des deux textes donne une image globale: 28 (15,81%)
Le texte littéraire donne une dimension émotionnelle de la catastrophe: 19 (10,73%)
Le texte littéraire donne une image globale des conséquences: 2 (1,12%)
L'article de presse donne une dimension scientifique de la catastrophe: 5 (2,82%)
L'article de presse donne des informations claires et précises: 4 (2,25%)
La confrontation restitue une image de mort et de ruine: 17 (9,60%)
Cette confrontation n'a pas aidé: 1 (0,56%)

– L'article de presse vous a-t-il aidé à mieux cerner l'intention de l'énonciatrice?

Répondu : 238

Répondu oui: 191 (80,25%)

répondu non: 47 (19,74%)

– Que pensez-vous de la confrontation d'un texte littéraire à un texte non-littéraire mais qui portent sur un même thème?

Nombre de réponses: 166

Permet de distinguer les idées des deux textes: 1 (0,60%)

Cela permet de compléter les deux textes (subjectivité VS objectivité) : 38 (22,89%)

Permet une meilleure compréhension des textes: 12 (7,22%)

Cette confrontation permet d'étudier des textes de genres différents: 16 (9,63%)

Les deux textes se complètent au niveau de l'information: 12 (7,22%)

Au moins on comprend l'un des deux: 1 (0,60%)

D'améliorer le langage: 1 (0,60%)

C'est ludique: 3 (1,80%)

Permet de mieux mesurer les sentiments qu'essaie de transmettre l'énonciatrice: 11 (6,62%)

Permet une meilleure compréhension du thème: 15 (9,03%)

Permet de donner deux points de vue de la catastrophe: 7 (4,21%)

Permet d'acquérir une méthode adaptée à chaque genre: 3 (1,80%)

La confrontation permet de mieux appréhender la réalité: 2 (1,20%)

On peut écrire sur un même thème de manières différentes: 9 (5,42%)
L'article de presse est plus abordable que le texte littéraire: 13 (7,83%)
L'objectivité de l'article rend le thème plus clair: 1 (0,60%)
L'article de presse donne plus d'informations: 1 (0,60%)
Permet de comparer la façon d'écrire : 12 (7,22%)
Un séisme à de terribles conséquences: 1 (0,60%)
Ce n'est pas logique car traite de manière différente le thème : 2 (1,20%)
C'est inutile: 1 (0,60%)
Ne pense rien: 1 (0,60%)

Quelques diagrammes

Diagramme de la question 1

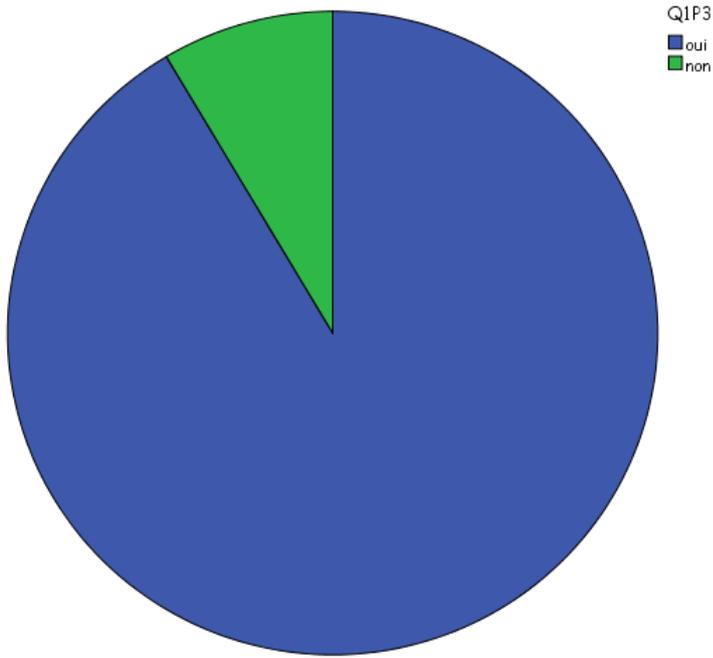
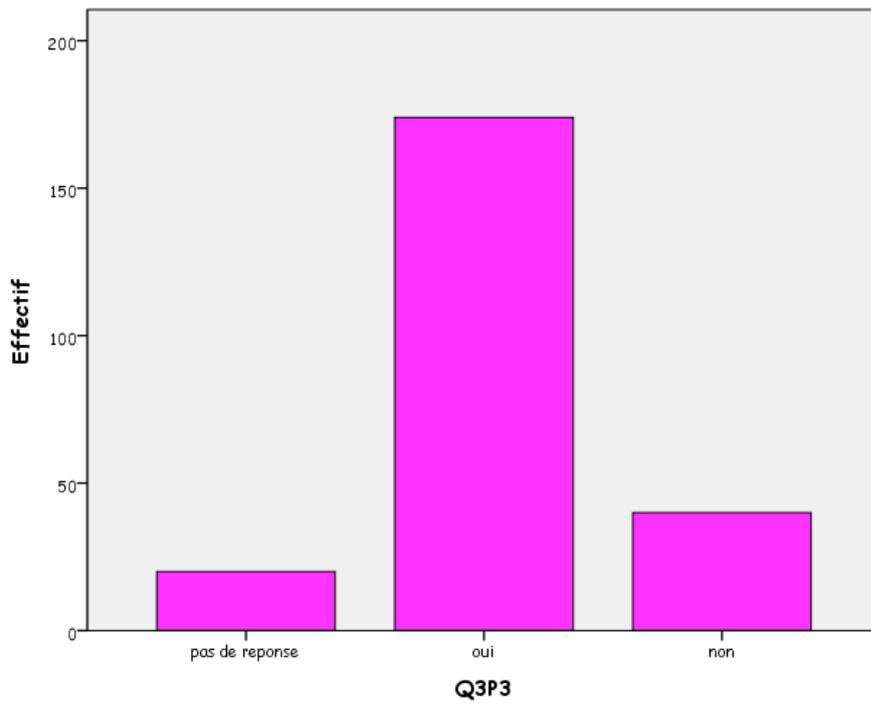


Diagramme de la question 3



7

Ray Mansour

Systematisation

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

Depuis une certaine d'années, depuis un tremblement de terre dévasté la capitale de Liban, Beyrouth, et c'était le plus violent tremblement dans ce petit pays.

Je marche dans les rues de la capitale, je regarde autour de moi, ici, était ma maison ou là-bas? Je ne peux pas me souvenir. Je marche, et mes pieds ne savent où marcher, elles veulent courir, mais le vent m'a arrêté, le vent qui porte dans ces molécules, la souffrance d'un furtivement, semblant à un ~~de~~ l'uis de cette femme, et d'eau mélangant avec de sang, le sang de mes parents, et de mes voisins.

Je marche long temps, et je m'enouis pas, et l'adieu des cadavres m'accompagne dans ma route, entre dans mes ~~mes~~ poumons, dans mon sang, et se ~~se~~ circule, arête mes mains, mes pieds, mes yeux, pour chercher, pour regarder, pour ne pas oublier, mes copains de la vie, de la vie passée.

Je marche et je ne termine pas, je ne suis pas mon bout, et l'horizon devant moi est long, et les maisons, ~~elles~~ ~~travaillent~~ avalées, pas ce mauvais monstre, me punit, pourquoi je reste ~~et~~ vivante, au milieu de ces morts, pourquoi je pleure, et au lieu de aider, et pourquoi je marche, où, et quand je ~~je~~ veux m'arrêter pour continuer ma vie quotidienne, car la vie et son roue ne s'arrêtent pas à seule.

Systematisation

Note Dame Kafat

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

Depuis 5 ans je me rappelle, c'était à peu près le milieu d'oct et la fin de la guerre entre le Liban et l'ennemi Israël.

Après 2 jours j'ai senti de ma maison pour jeter un coup d'œil sur les villes et les régions libanaises alentours. Mais, mon Dieu! Quelles rues défoncées et désagréables! Il n'y avait aucun immeuble debout, tout est par terre, la poussière envahit la ville. Je regardai autour de moi, des enfants courent en criant: Note maison! Mes parents! et d'autres par terre peut être mort peut être évanouies, peut être ils sont enterrés en plein air par manque des maisons.

Je n'arrive pas à voir ou de garder les yeux ouverts à cause de la poussière.

Plus loin des femmes et des enfants se baignent dans les crèches, pleurent au milieu des cadavres. La belle nature est enfin devenue mauvaise, couverte par des produits blancs et noirs, nous n'arrivons plus à regarder notre mortels et d'être fier du notre pays.

Systématisation

Notre-Dame Al-Kafjaï

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

C'est le mois de juillet en 2006, j'ai oublié quel jour car c'est un moment que je n'ai ni vu ni senti. C'est la première guerre que j'ai sentie, vue et assistée. Un mois s'est passé et aujourd'hui c'est le 21 août, le premier jour de la trêve. Je retourne à mon village avec une grande angoisse dans le cœur. Je marche, lentement dans les rues et les allees en découvrant les dégâts produits par la guerre sur mon village qui se trouve au sud du Liban. Les derniers a eu une grande partie de la destruction. De nombreuses autres villages à la même région et de plusieurs et ont aussi souffert d'importants dégâts. J'avance et je m'informe dans le village marche longtemps en pleurant et en ramassant à qui se rend de mes affaires détruites partant. De nombreux enfants ont été détenu le centre de la région partant. C'est affreux. J'ai vu une femme au sommet d'un amas de débris deux femmes ont été sur les morts.

La douleur, le colère, le mal, le soif, le faim le pire aucun mot ne peut décrire la mauvaise situation. Tout ce qui s'offre à moi entaille entaille mon espoir.

Systématisation

Ghadia El Mouradi

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

Le tremblement de terre qui a envahit le Japon en avril 2011 en fin d'après-midi a été d'une extrême violence.

La catastrophe pourrait avoir causé des milliers des morts, la capitale est détruite. Les rues de la ville sont jonchées de cadavres, les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées. L'annonce et je m'en fonce dans la ville dévastée de composé. Je regarde autour de moi, plusieurs dou loureuses la force de vouloir garder les yeux ouverts. Les gens courts, ils s'accrochent au mon passage. Je marche longtemps. Un temps infiniment long, au-delà de toute dimension, au-delà de toute durée. Je m'arrête parfois lorsque rien ne se tient. Mon regard, personne ne parle et pourtant ce n'est pas le silence.

Enfin, c'est une secousse, catastrophe, c'est un événement dur pour tous. Des gens je souhaite que les traces de ce tremblement s'efface de la mémoire de tous les gens.

6.

Texte littéraire

Je me suis réveillé, couvert de ruines, sentant la salinité de l'eau froide brûler mes lèvres. Je reprends mon souffle. Je me lève. Tout me semble bizarre. Que s'est-il passé ? où sont donc allés les immeubles, les gens et le bruit ? où est allée la vie ? Je m'enfonce dans les rues, calme, plongée dans une situation étrangère. Je marche espérant rencontrer un être vivant, quelque chose de familier, un signe de vie. Je marche sans savoir ma direction. Je marche accompagné d'une odeur âcre et dégoûtante. Je marche, mon cœur frôle un désespoir à chaque fois que je pense que mon seul compagnon sera mon ombre. L'horizon bleu se dresse devant moi. A fur et à mesure que j'avance, l'odeur devient de plus en plus forte. Je sens la terre trembler. Je constate qu'il s'agit d'un tremblement de terre. Non, d'un tsunami. La chaleur brûle mes pieds, le sable doré gêne ma vue, mais pourtant j'aperçois des milliers de cadavres qui me semblent dormir en paix entre les bras de leur assassin.

Martine Mouait

Joséphine Mansour

Nancy Malbou

Laurette Milan

Antoine Frongieh

7

Systematisation

Maya Balout

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux ^{compositions} reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

Je marche dans les rues du Japon.....
 Je me sens perdu, je ne reconnais rien, tout est différent, les
 rues sont détruites, les maisons sont détruites et ma ville
 semble malheureuse comme une maman sans ses enfants,
 Je me sens seul, personne ne me regard, personne ne me
 parle, comme si j'étais invisible.....
 Tout le monde est triste, les gens ne discutent pas, ils
 ne se parlent pas, il paraît que chaque un vit dans son
 propre malheureux monde.....
 J'ai froid, j'ai soif, j'ai faim, je ne sait pas où aller.....
 Je ne sais pas quoi faire.....
 Le froid dévaste mon corps, je lève ma tête pour regarder
 le ciel, plein de nuage, de poussière, pas un seul oiseau
 qui rend mon cœur heureux.....
 Je regard le soleil, pleins d'eau, tout est mouillé.....
 Je sens un charbon, je sens le retour à ma belle ville
 ensoleillé, riche, avec ma famille et mes amis, je sens
 mon sourire, je sens sortir de sa coque mère et revenir
 au paradis que j'adore, où est-il? où est mon pays?.....

Systématisation

Ce devoir est à faire à la maison et à rendre à votre enseignant(e).

Développez l'un des deux sujets :

1- Réécrivez deux reconstitutions du tremblement de terre ou trois (selon leur longueur) en combinant à la fois les deux textes.

2- À la manière de Maïssa Bey, écrivez votre propre texte dont le sujet porte sur une dévastation. Vous devez aussi prendre en compte les informations contenues dans le texte journalistique.

Il y a 33 jours d'un terrible séisme, je reviens à mes villages,
 je marche dans les rues, je regarde les maisons, ces maisons il
 n'y a rien resté, elles sont toutes détruites, on y voit les
 impacts des balles.
 Plusieurs guerres ont passés au Liban: 2000, 1982... et beaucoup
 d'autres, mais la guerre que je la connais est celle de 2006.
 Je regarde autour de moi tout est détruit, décomposé, les gens âgés,
 les enfants,
 j'avais, je marche tout le temps, je n'arrête, je vois quelques photos
 qui sans faire attention, elle m'attirent et je les prends dans mes mains.
 Sont-ils les photos de mes grands-parents? Et cette photo-ci est-elle
 pas la photo de la famille??? Et sur ce? peut-être pas les
 souvenirs parent rapidement dans ma mémoire. Je n'est pas
 joué là, il n'y a rien mais? Je n'est pas mangé ici avec la famille??
 Ah, c'est la maison de mon grand-père, et quelle catastrophe
 celle qui les saqueurs ont fait pour notre maison??
 la voir détruite, je marche, souff, mal, fatigué, j'arrive à
 arriver à un endroit qui brûle.
 La guerre peut avoir causé des milliers de morts et de
 nombreuses églises ont été détruites.

frappé

Mardi 17 Mai, un Tsunami a eu lieu à Hawaï à l'aube. Selon les premières estimations, 1700 morts entre enfants et vieux. 200 personnes ont pu survivre. 200 sont portées disparues. De nombreux édifices ont été dévastés et beaucoup d'autres envahis par l'eau. Les cadavres flottent entre les ruines et les décombres. Les communications téléphoniques et l'électricité ont été coupées. Aucune communication n'est possible. Une couche de Brouillard s'est formée de la poussière et de cendres. Un témoin déclare que la ville ressemble à une apocalypse. L'épicentre de la secousse qui précédait Tsunami était 7 sur le degré de Richter à 5h 23 au centre de la ville de Hawaï. Les survivants sont difficilement transportés aux hôpitaux, les yeux inquiets à propos d'autres parents ou voisins disparus et à propos de leur situation misérable. Les sauveteurs continuent leurs recherches en vue de pouvoir sauver d'autres vies. Le pays est en détresse, désespéré en attendant les secours venant d'autres pays.

Julie Barma
 Rony Khoury
 Elissa Khoury
 Christelle Reich.

