

L'approche textuelle dans l'enseignement du français, langue étrangère

*Baroudi ZEGRAR**

1. Introduction - Etat des lieux

Le constat suivant peut paraître sévère, mais en dessous de la réalité. A l'évidence, il ne sera suivi d'aucun effet car une vérité trop criarde entraîne souvent la cécité !

Devant des classes à l'effectif pléthorique, caractérisées par des niveaux hétérogènes, face à une nouvelle génération d'enseignants, mais aux pratiques obsolètes parce que non adaptées à la réalité d'aujourd'hui¹, l'enseignement en général et l'apprentissage des langues étrangères en particulier, posent problème.

Nous sommes face à une situation-problème paradoxale. Le paradoxe ici, c'est que les enseignants nouveaux perpétuent des actions pédagogiques d'un autre temps, sans doute par mimétisme, par routine ou tout simplement par économie d'énergie...cette fameuse « loi du moindre effort ». Oui ce qui est paradoxal c'est qu'on fait du vieux avec du neuf !

En effet, malgré un effort gigantesque consenti par l'institution en direction de la formation des enseignants et de tous les agents du système éducatif, aucun changement notable n'apparaît dans la pratique de classe comme dans la gestion des établissements scolaires. L'enseignant continue à suivre d'une manière linéaire, le manuel en égrenant les chapitres de la première à la dernière page. Le chef d'établissement, quant à lui, comptabilise les absences des fonctionnaires et les notes des élèves à chaque fin de trimestre. Voilà, même, s'il peut paraître caricatural, c'est le vrai visage de l'école algérienne, un rituel

* Inspecteur Général de Français, Président du Groupe Spécialisé Disciplinaire (GSD) de Français auprès de la Commission Nationale des Programmes

¹ Niveau réel, besoins, motivations des élèves et nouvelles approches pédagogiques

pédagogico-administratif qui bride toute volonté de changement et fige toute action novatrice en l'inscrivant dans un mouvement itératif immuable. Et c'est le cercle vicieux de l'échec !

Il est vrai que l'inspecteur est là et sa mission² est d'encadrer le personnel, le guider, le sécuriser, le libérer des tabous et des contraintes de tous ordres afin de lui permettre d'imaginer, d'inventer, de planifier, en *toute autonomie* un enseignement / apprentissage aéré, oxygéné, vivifiant, une sorte d'enseignement / apprentissage buissonnier où l'élève se sente respecté et considéré dans une atmosphère où l'enthousiasme est communicatif. Mais cet inspecteur le veut-il ? Le peut-il ? Et dans quelles conditions ?

Lorsque l'on sait que le pédagogue reste toujours tributaire de l'administratif « bureaucratique » et que le discours supplante l'action. D'autant plus que le discours didactique en vigueur, aujourd'hui, est émaillé de certains « mots » qui répandent la terreur dans le milieu enseignant : « *approche par compétences, compétences disciplinaires, compétences transversales, situation-problème, évaluation formative, formatrice, sommative, certificative, situation d'intégration, projet didactique, projet pédagogique...* »

Certains, ceux qui ne sont pas en contact direct avec les élèves utilisent ces mots à tout bout de champ sans conséquence aucune. Le seul mérite qu'ont ces mots c'est qu'ils sont dans l'air du temps ! Et si j'ai employé « mots » au lieu de « concepts », c'est parce que dans le discours didactique ambiant, ils occupent une bonne place dans le « parler pour ne rien dire », « parler pour ne rien faire ».

Pourtant les orientations de la Commission Nationale des Programmes (CNP) sont claires : il s'agit d'élaborer des programmes susceptibles d'être traduits en actes pédagogiques inspirés d'une pédagogie systémique, sous-tendue par un référentiel de compétences précis et dont la stratégie de mise en œuvre privilégie le concept de projet pédagogique, en utilisant des outils didactiques adéquats³. Tout cela étant inscrit

² Sa soumission parce qu'il a bon dos et qu'il sert d'alibi : parfois urgentiste, parfois pompier, souvent rebouteux plaçant un cautère sur une jambe de bois !

³ Renouvellement des manuels, diffusion de documents d'accompagnement des programmes, livres du Maître...

dans un mouvement d'évaluation permanente pour permettre les régulations nécessaires. Après cet état des lieux qui somme toute était nécessaire et avant d'aborder l'objet qui nous intéresse autorisons-nous l'ouverture d'une fenêtre sur le concept de compétence.

2. Stabilisation du concept de compétence

Vu le foisonnement des définitions proposées ici et là, il est nécessaire de stabiliser le concept de compétence en opérant un choix, celui qui correspond le mieux à la définition la plus courante et la plus consensuelle ici et maintenant.

Pour cela nous retiendrons d'abord celle de Hadji qui distingue capacité et compétence en ces termes la capacité est un : « *savoir-faire transversal, trans-situationnel* » tandis que la compétence est un « *savoir-faire en situation et/ou lié à un contenu* »⁴. Et pour plus de précision ajoutons l'éclairage de Gillet dans une synthèse des travaux du CEPEC de Lyon⁵ : « *une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédures, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action (performance)* »⁶.

Ainsi définie, la compétence donne un sens à l'apprentissage ; elle le finalise « *son énoncé intègre l'expression du but recherché, de la fonction visée* »⁷. En cela, elle est située, a une fonction intégrative et elle est évaluable.

Pour Rogiers militant d'une pédagogie de l'intégration pour reprendre le titre d'un de ses ouvrages « *La formulation technique d'une compétence* » se décline comme suit :

- « La compétence amène l'apprenant à mobiliser un ensemble d'acquis intégrés et non additionnés ».

⁴ Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989.

⁵ Gillet, P., *Construire la formation*, ESF, 1991, pp. 68-69.

⁶ Ibid, p. 69.

⁷ Phelut, J. L., et Meyer, J. C., *Le français aujourd'hui* 99, 1992, pp. 86-87.

- Elle fait référence à une catégorie de situations (ou familles de situations) caractérisables par un ensemble de paramètres liés au support (Ex : texte, type de texte, texte et image, mémorisation d'un texte...comptine).
- Elle se concrétise dans un ensemble de situations significatives pour l'apprenant (ces situations pourraient avoir une dimension sociale).
- Elle garantit la nouveauté de la situation d'évaluation (pour un savoir-redire ou un savoir-faire).
- Elle est centrée sur la tâche que l'apprenant est invité à accomplir.
- Elle précise les paramètres de la catégorie de situations pour permettre des situations d'évaluation équivalentes (support visuel, type de ce support, vocabulaire à utiliser).
- Son énoncé doit être rédigé de manière à être évaluable. Il doit être suffisamment précis et opérationnel pour que deux enseignants puissent sans se concerter proposer une situation de même niveau lors d'une évaluation des acquis des élèves.
- Elle doit être d'un niveau adéquat » : pour cela il faut éviter la surenchère (en FLE, il ne faut pas être plus royaliste que le roi).

Il faut certainement remarquer que les compétences s'emboîtent les unes dans les autres. On pourrait en quelque sorte parler de « compétences gigognes » surtout lorsqu'elles traversent plusieurs cycles d'études et qu'elles ont été déterminées à l'avance par l'élaboration d'une matrice disciplinaire.

3. Qu'est-ce qu'un texte ?

Un texte se définit en premier lieu comme « *la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu, les mots engagés dans l'œuvre.* »⁸ Mais un texte est un objet particulier qui de par sa nature relative à la langue, fonctionne simultanément à trois niveaux : linguistique, narratif et poétique.

a) *Le texte est d'abord une structure linguistique*

De prime abord, un texte est une simple suite de mots sur un support (papier ou autre matériau que d'aucun s'appellent canal). Cependant depuis Saussure, on n'a plus le droit d'ignorer que les signes linguistiques qui constituent le maillage du texte se décomposent en un signifiant et un signifié qui renvoient à un référent (objet dont on parle)

Remarquons que le signifiant « texte » vient du latin « *textus* » dérivé du verbe « *texere* » qui signifie « tisser ». Ainsi l'objet de l'analyse textuelle devient l'entrecroisement des fils de l'axe syntagmatique et ceux de la trame qui est l'axe paradigmatique. Le premier axe est celui du développement de la phrase dans l'espace textuel, le second fonctionne selon le principe du choix et de la substitution et est créateur de polysémie.

b) *Le texte est une structure narrative*

Le texte n'est pas uniquement une suite de signifiants obéissant à un encodage linguistique. C'est aussi une construction narrative. Dans cette perspective, il faut se référer aux schémas classiques « schéma actanciel » et « schéma narratif »

c) *Le texte est une structure sémiotique (poétique)*

C'est-à-dire qu'il est le produit de tous les moyens mis en œuvre, de toutes les stratégies langagières mises en jeu pour produire un sens multiple, étoilé, une polysémie généralisée. Réseaux isotopiques,

⁸ Cf. l'article « Théorie du texte » in *Encyclopédie Universalis*, p. 1013.

figures de style (ou tropes), intertextualité, peuvent constituer un mode de lecture qui ménage un espace de liberté, de rêve et pourquoi pas d'ouverture interprétative.

d) Les types de textes

Un texte peut raconter, décrire, défendre une opinion, expliquer. Nous pouvons distinguer quatre principaux types de textes :

- le texte narratif
- le texte descriptif
- le texte argumentatif
- le texte explicatif

Nous pouvons souligner que dans un même texte, nous trouvons des passages narratifs, descriptifs et argumentatifs. Nous parlons alors de « dominante »

Le texte injonctif ne doit pas être occulté (recettes, consignes, libellé des sujets d'examen...etc)

e) Grille de classification des textes selon une adaptation des propositions de J. Giasson et de N. Marshall

N. Marshall nous propose une autre typologie des textes qui semble pertinente car elle permet de s'interroger sur la **Structure du Texte** et les **intentions de communication** du scripteur.

Ainsi pour la structure du texte, il s'agit de distinguer :

- les textes qui présentent une **séquence temporelle**
- les textes qui sont centrés sur un **thème**

Quant aux intentions de communication, l'accent est mis sur les intentions les plus pertinentes :

- agir sur **l'affect** du lecteur (émotions, etc...)
- agir sur le **comportement** du lecteur
- agir sur les **connaissances** du lecteur (sur la langue et sur le monde)

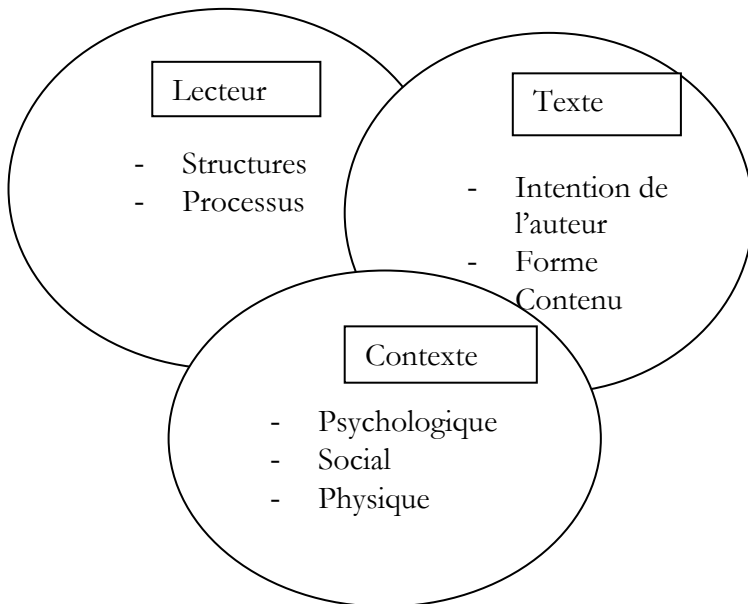
Intentions	Structure du texte	
	séquence temporelle	Centration sur un thème
Action sur l'affect (les sentiments)	Texte narratif (récit, conte, légende, nouvelle, roman, etc...)	Texte poétique ou expressif (Poèmes ou textes lyriques sur la nature, la vie, la mort, l'amour...)
Action sur le comportement du lecteur	Texte directif (recette, posologie, directives, etc...)	Texte incitatif ou persuasif (texte contre le tabagisme...)
Action sur les connaissances du lecteur	Texte informatif comportant une séquence d'exposition (texte racontant des faits et/ou événements historiques)	Texte informatif organisé autour d'un Thème (la pollution, la désertification, le Sida)

Remarque : ce tableau ne présente pas le cas de textes où les auteurs veulent informer le lecteur sur un thème et qui superposent à ce thème une séquence narrative

Exemple : pensons à un auteur qui veut transmettre des informations sur l'eau qui se transforme en vapeur d'eau...etc. et pour mettre en évidence ce cycle de l'eau, il choisit la forme « récit » dans lequel une goutte d'eau vit une aventure extraordinaire, et cela à travers un conte fantastique. Mais est-ce que ce texte informatif « masqué » est crédible aux yeux des élèves ? Cela n'est pas sûr, car l'expérience de classe a prouvé que les élèves accordent peu de crédit aux informations véhiculées par ce type de « texte didactique ». Ils préfèrent croire en un texte qui se décline comme clairement « Informatif ». Ce qui remet en question l'idée préconçue qui soutient que les élèves comprennent mieux les textes narratifs que les textes informatifs.

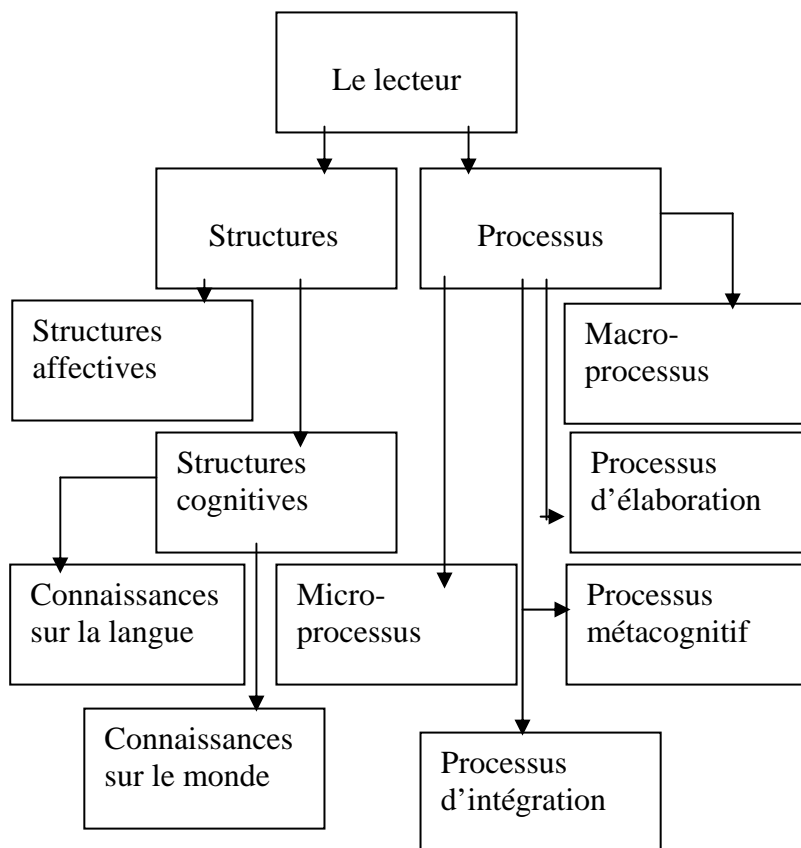
4. Qu'est-ce que lire et comprendre ?

a) *Modèle contemporain de compréhension en lecture*⁹



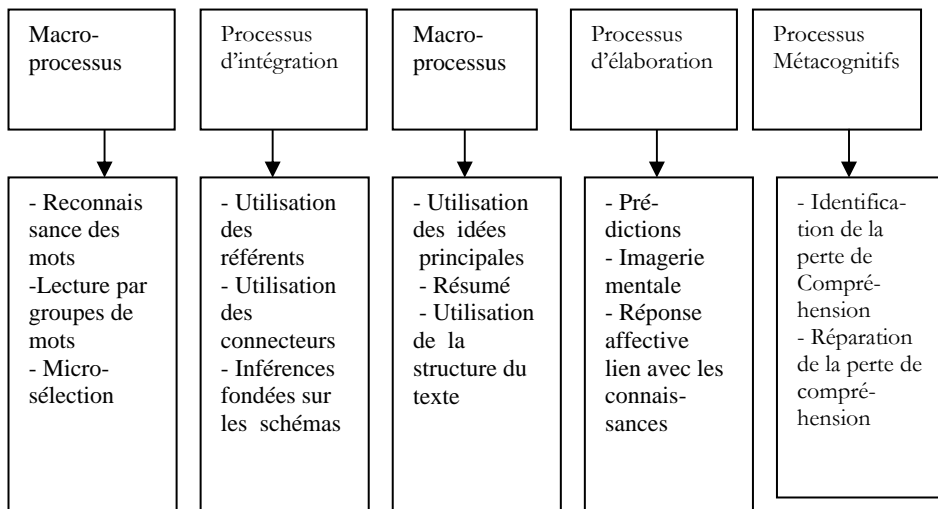
⁹ D'après Jocelyne, Giasson, *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec) Editions Morin. 1980.

b) Les composantes de la variable lecteur¹⁰



¹⁰ D'après Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Ed. Morin, 1990.

c) Les processus de lecture et leurs composantes¹¹



- Micro-processus : Servent à comprendre l'information contenue dans une phrase.
- Processus d'intégration : ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions et les phrases.
- Macroprocessus : sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent.
- Processus d'élaboration : ils permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
- Processus métacognitifs : ils gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

¹¹ D'après Jocelyne, Giasson, *La compréhension en lecture*, Editions Morin, 1990.

5. Un exemple d'Objectif Terminal d'Intégration (OTI)

Selon Roegiers, l'OTI est le point de convergence de 2 ou 3 compétences qui se développent de palier en palier. A chaque palier correspond un niveau de maîtrise. Sur cette base nous allons illustrer le développement de la compétence à dominante narrative, du primaire au secondaire, à partir d'un texte « *Petit déjeuner* » de Prévert, extrait de Paroles (Editions Gallimard, Collection Folio)

Application :

Choix d'une Compétence qui participe à la réalisation d'un Objectif Terminal d'Intégration (OTI) de fin de 3^{ème} AS

Formulation : de cette Compétence 1 : « *Lire un texte narratif à visée argumentative* »

a) Situation d'enseignement/apprentissage

- Texte support : Déjeuner du matin de J. Prévert
- Bande dessinée traduisant ce texte (dessinée par un jeune algérien)
- Bande dessinée traduisant ce texte (dessinée par un natif de la langue)

Déjeuner du matin

Il a mis le café
Dans la tasse
Il a mis le lait
Dans la tasse de café
Il a mis le sucre
Dans le café au lait
Avec la petite cuiller
Il a tourné
Il a bu le café au lait

Et il a reposé la tasse
Sans me parler
Il a allumé
Une cigarette
Il a fait des ronds
Avec la fumée
Il a mis les cendres
Dans le cendrier
Sans me parler
Sans me regarder
Il s'est levé
Il a mis
Son chapeau sur sa tête
Il a mis son manteau de pluie
Parce qu'il pleuvait
Et il est parti
Sous la pluie
Sans une parole
Sans me regarder
Et moi j'ai pris
Ma tête dans ma main
Et j'ai pleuré
Poème de Jacques Prévert (Paroles, 1946)

Paliers	Compétences	Objectifs- tâches- indicateurs
Palier 4 Étage supérieur	<i>Etre capable de repérer la composante discursive de ce texte</i> <u>Approche</u> <u>psychologique</u> → <u>Dimension</u> <u>pragmatique</u>	-Identification dans ce texte des figures et des thèmes discursifs La figure de la femme représente la solitude, le chagrin, l'abandon, le manque de communication
Palier 3 Niveau intermédiaire	<i>Etre capable de repérer et de décrire la composante narrative</i> <u>Approche</u> <u>Symbolique</u> → <u>Dimension</u> <u>énonciative</u>	-Repérage des acteurs et définition de leurs rôles (1homme, 1femme) -Repérage des actants, des situations, des transformations -Réalisation d'un schéma narratif, d'un schéma actanciel
Palier 2 Niveau intermédiaire	<i>Etre capable de repérer les thèmes essentiels et reconstruire l'univers fictionnel du texte en interaction avec ses propres connaissances du monde et sa culture personnelle</i> → <u>Approche</u> <u>structurale</u>	Repérage des champs lexicaux pertinents - Interprétation de certains faits : « ronds de fumée » par exemple

<p>Palier 1 Niveau intermédiaire</p>	<p><i>Etre capable d'observer objectivement un texte dans ses éléments »</i></p> <p>→ <u>Approche textuelle</u></p>	<p>- Observation et repérage des signes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Silhouette globale du texte ❖ Disposition spatiale ❖ Graphie ponctuation
<p>Entresol= Palier 0</p>	<p><i>Etre capable de décoder un texte écrit dans une langue étrangère</i></p> <p>→ <u>Approche structuro-globale</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrise de l'alphabet - maîtrise de la syntaxe élémentaire du FLE - maîtrise du sens de l'orientation de l'écriture et de la lecture de cette langue

b) Situation-problème

→ Conflit cognitif :

- maîtriser l'emploi de l'auxiliaire être
- lire un texte non ponctué

→ Conflit socio-affectif

- Pourquoi l'absence de communication

Nous venons de constater que chaque compétence « intermédiaire » s'appuie sur la précédente et prépare la suivante. La compétence finale se réalise par intégrations successives de compétences dérivées de la compétence de base et qu'on pourrait appeler « compétences gigognes »

c) Remarque

Par ailleurs, nous remarquons que les capacités ou « compétences transversales » mobilisées pour l'installation des compétences disciplinaires sont les invariants suivants : l'observation, l'analyse (repérage, identification, la mise en relation, le principe d'intégration, l'inférence, la rétroaction (feed-back) et les différentes formes d'évaluation.

Il faut voir que cette vision des choses s'accorde avec les quatre méta-règles de cohérence proposées par Charolles, que nous reproduisons¹².

6. Une expérience : Lire, comprendre, interpréter

Relation Texte/Contexte/Lecteur

Pour mettre en évidence les représentations qu'on se construit à travers sa culture, ses connaissances antérieures, sa vision du monde lorsqu'on est en contact avec l'univers textuel.

a) Le cas « Salim »

Il a été proposé à Salim (caricaturiste dans un journal local) de traduire le texte de J.Prévert « Déjeuner du matin » en une planche de bande dessinée reproduisant les actions des personnages selon le schéma canonique : situation initiale, élément perturbateur, situation finale

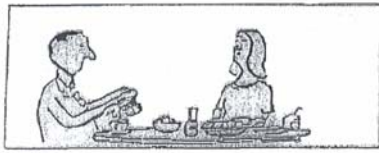
Il a été demandé aux apprenants de comparer la planche de B.D. réalisée par Salim avec celle d'un dessinateur anonyme (mais natif de France). Le débat suscité est centré sur le mode de représentation du monde.

¹² a- Méta-règle de répétition : « pour qu'un texte soit cohérent il faut qu'il comporte dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte »

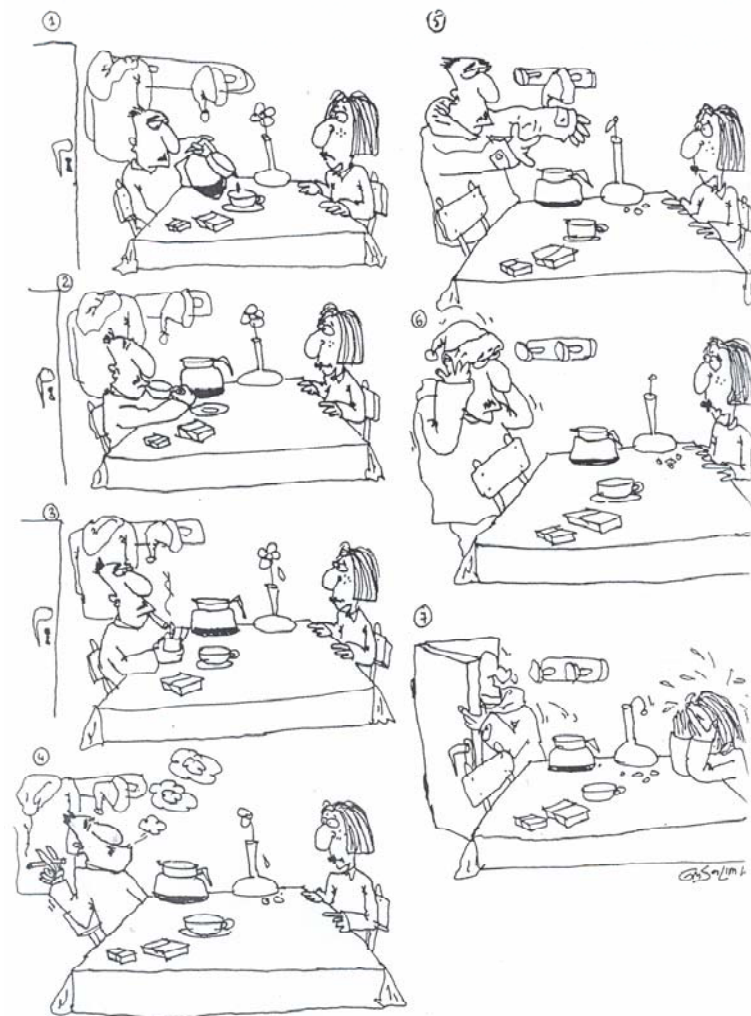
b- Méta-règle de progression : « pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé »

c- Méta-règle de non contradiction : « pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence »

d) Méta-règle de relation : « pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés »



(extrait de cours de l'Alliance française)



b) Le cas « La Seine »

Toujours pour montrer qu'un texte n'est rien sans l'intervention du lecteur et du contexte, il nous a semblé intéressant de présenter quelques textes centrés sur le même thème « l'eau » et plus particulièrement « **La Seine** » fleuve qui traverse Paris.

Avant de mettre en rapport la comparaison des poèmes de G. Apollinaire, P. Verlaine et J. Prévert, il n'est pas inutile de rappeler le point de vue de certains spécialistes de la question.

G. Genette considère que : « *un livre n'est pas un sens tout fait, une révélation que nous avons à subir, c'est une réserve de sens qui attendent leurs sens.* »

Pour Umberto Eco, le texte littéraire est « *une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc.* »

Quant à J. Lacan, il soutient que « *l'inconscient est ce chapitre de mon histoire qui est marqué par un blanc ou occupé par un mensonge : c'est le chapitre censuré* »

Nous pouvons en déduire que dans un contexte donné, le couple Texte/lecteur est en relation de production de sens : leur but est un travail solidaire sur l'inconscient pour l'actualiser.

Et ce travail de construction de sens s'opère grâce à la mise en évidence du réseau isotopique qui balise le texte. Ces balises peuvent être considérées comme des signaux lumineux du signifiant qui viennent occuper la place des blancs, combler ces vides et faire parler le texte avec le lecteur qui n'a que cette constellation d'isotopies comme points de repère. Dans ce dialogue Texte/lecteur, le contexte joue un rôle primordial, celui de catalyseur favorisant les interactions et mettant des limites aux interprétations pour éviter les dérives d'extrapolations hasardeuses.

En effet, ce travail de construction de sens est délicat car comme l'a spécifié U. Eco, quand il d'agit de texte, on a affaire à « *...une*

œuvre ouverte, un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés¹³ qui coexistent en un seul signifiant. »

Et comme aujourd'hui « le privilège est conféré à l'initiative du lecteur » il nous conseille de « *chercher dans le texte ce que le destinataire y trouve en référence à ses propres systèmes de signification et/ou en référence à ses propres systèmes de signification et/ou en référence à ses propres désirs, pulsions, volonté.*¹⁴ »

Nocturne Parisien¹⁵

- EDMOND LE PELLETIER¹⁶

Roule, roule ton flot indolent, morne Seine.
Sous tes ponts qu'environne une vapeur malsaine
Bien des corps ont passé, morts, horribles, pourris,
Dont les âmes avaient pour meurtrier Paris
(...)

- Toi, Seine, tu n'as rien. Deux quais, et voilà tout,
Deux quais crasseux, semés de l'un à l'autre bout
D'affreux bouquins moisissés et d'une foule insigne
Qui fait dans l'eau des ronds et qui pêche à la ligne
Oui, mais quand vient le soir, raréfiant enfin
Les passants alourdis de sommeil ou de faim
Et que le couchant met au ciel des taches rouges
(...)

L'hirondelle s'enfuit à l'approche de l'ombre
Et l'on voit voler la chauve-souris sombre.
Tout bruit s'apaise autour. A peine un vague son
Dit que la ville est là qui chante sa chanson,
Qui lèche ses tyrans et qui mord ses victimes ;
Et c'est l'aube des vols, des amours et des crimes
(...)

¹³ Eco, U., *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965, p.9.

¹⁴ Eco, U., *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, p.30.

¹⁵ Cette pièce est la plus ancienne de celles de ses œuvres d'adolescent, selon Ed. Lepelletier.

¹⁶ Condisciple, ami et biographe de Verlaine.

Tout jusqu'au souvenir, tout s'envole, tout fuit,
Et l'on est seul avec Paris, l'onde et la nuit !

(...)

Et tu coules toujours, Seine, et, tout en rampant,
Tu traîne dans Paris ton cours de vieux serpent,
De vieux serpent boueux, emportant vers tes havres
Tes cargaisons de bois, de houille et de cadavres !

Paul Verlaine in Poèmes saturniens (1890),
Ed. Messon et 1961, Librairie Générale Française, pour la préface
Coll. Classique, livre de poche, pp 100, 102, 104, 105

Le Pont Mirabeau

Sous le pont Mirabeau coule la Seine
Et nos amours
Faut-il qu'il m'en souvienne
La joie venait toujours après la peine

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Les mains dans les mains restons face à face
Tandis que sous
Le pont de nos bras passe
Des éternels regards l'onde si lasse

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

L'amour s'en va comme cette eau courante
L'amour s'en va
Comme la vie est lente
Et comme l'Espérance est violente

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

Passent les jours et passent les semaines
Ni temps passé
Ni les amours reviennent
Sous le pont Mirabeau coule la Seine

Vienne la nuit sonne l'heure
Les jours s'en vont je demeure

[Guillaume Apollinaire](#), *Alcools*, 1912

« Sous le pont Mirabeau »

Ce poème a été publié en février 1912, dans la revue « *Les soirées de Paris* », alors que s'achèvent ses amours avec Marie Laurencin, avec laquelle il vivait à Auteuil. Cette « chanson » triste a été placée entre deux poèmes « Zoue » et la « chanson du Mal-aimé ». Elle est tournée vers le passé, après l'évocation du Présent et du Futur dans « Zoue ».

Focaliser l'activité de découverte sur :

1) La présentation physique du poème

a) la musicalité :

- Le refrain
- Les répétitions/Echo : groupes de mots, Sous/mots

b) Eléments de modernité

- Pas de ponctuation
- Mise en évidence de l'irrégularité (10-4-6-10)
- Pas de rimes régulières : a-O-a-a

2) Les axes de lecture

- La fuite du temps/amours passées
- La permanence, l'immortalité grâce au Poète (Je)

3) Conclusion : ce poème est une chanson, une chanson du temps, chanson de l'eau, les lentes eaux du regret et de la mélancolie. Les correspondances entre la nature et l'homme, entre la fuite du temps et les amours mortes font que ce poème appartient au courant symboliste

Chanson de la Seine

La Seine a de la chance
Elle n'a pas de soucis
Elle se la coule douce
Le jour comme la nuit
Et elle sort de sa source
Tout doucement sans bruit
Et sans se faire de mousse
Sans sortir de son lit
Elle s'en va vers la mer
En passant par Paris.
La Seine a de la chance
Elle n'a pas de soucis
Et quand elle se promène
Tout le long de ses quais
Avec sa belle robe verte
Et ses lumières dorées
Notre-Dame jalouse
Immobile et sévère
Du haut de toutes ses pierres
La regarde de travers
Mais la Seine s'en balance
Elle n'a pas de soucis
Elle se la coule douce
Le jour comme la nuit
Et s'en va vers le Havre
Et s'en va vers la mer
En passant comme un rêve
Au milieu des mystères
Des misères de Paris

Jacques Prévert, *Spectacles*, pp 174-175

Seine de crime

Sous les ponts de Paris coulent la Seine
Et l'histoire
Sans remords ni peine
Pour le destin des noyés dans la nuit noire

Eternelle opprobre du cours d'eau et de l'histoire
Un 17 Octobre de triste mémoire

Sous les ponts de l'Histoire couche la Seine
Et Paris
Sans rêve ni mémoire
Dans une longue nuit sans lune pleine

Eternelle opprobre du cours d'eau et de l'histoire
Un 17 Octobre de triste mémoire

La Seine rit vieille reine
Visage fardé
Et bateaux mouche

La Seine se repose si sereine
Visage fardé
Et fond de teint rouge

Rouge du sang des Justes dans l'onde sombre
Battus brimés brisés jetés noyés
Sans bruit
Dans l'eau glacée
Anonymes comme des ombres
Eternelle opprobre du cours d'eau et de l'histoire
Un 17 Octobre de triste mémoire

Du métro Charonne aux berges de la Seine
Se répand l'écho de l'ordre criminel

Et le rire grimaçant de Maurice Papon
Agent de l'ordre et bourreau éternel

Jadis Drancy et le vel d'hiv
Portes de l'enfer
Naguère le deuil de Nanterre
Au seuil de l'hiver
Aujourd'hui rien que la mémoire
 La mémoire vive

Et la Seine vieille reine
La Seine si sereine
Qui noie son secret
Au fond de son lit son lit si douillet

Du cours d'eau et de l'histoire éternelle opprobre
De triste mémoire un 17 Octobre
 B. ZEGRAR

7. Quelques exemples d'autres pratiques textuelles

a) Pertinence de la forme du message écrit (Fonction poétique, cf. Jakobson)

- identification d'un type d'écrit par sa « silhouette »
 Némo (nihil cap.00)

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

G. Fourest (1867-1945)

b) Appréciez les messages suivants :

Texte d'un télégramme expédié par Endre Tot

Nothing nothing nothing nothing nothing nothing nothing
nothing

Nothing nothing

Nothing= Endre

Texte d'une carte postale expédiée par Endre Tot

Oooo Oooo,

Ooooo ooo oooo ooo-

Ooo oooo Oooo ooo

oo. Ooooooo

OoooO. O.Ooooooo

oo. Ooooooo Oooooo;

Ever yours. Endre

Ooooo

c) *L'allégorie* comme procédé stylistique obligeant le lecteur à effectuer une transposition (Colombe= paix)



Guillaume Apollinaire, Calligramme (1918)

d) Binôme de textes (Textes Echos)

La personnification comme procédé stylistique, dans l'apologue
Comparez les deux textes suivants

Texte 1

Le problème de stationnement

Dans « Le problème de stationnement » (panique à la Scala) Buzzati décrit de façon précise et très réaliste les difficultés qu'il y a à se garer dans une grande ville. Celui-ci finit par abandonner son véhicule dans un quartier périphérique.

Halte, enfin. Je regarde autour de moi et ne vois ni personne ni maison ni aucun signe de vie. Seul, enfin. Avec le silence.

J'arrête le moteur, je descends, je referme la portière. « Adieu », dis-je. « Tu as été une brave petite voiture, c'est vrai, et dans le fond je t'aimais bien, tu sais ? Pardonne-moi si je t'abandonne ici, mais si je te laissais dans la rue passante, un jour ou l'autre on viendrait me retrouver avec une pile de contraventions. Et puis tu es vieille maintenant, laide, excuse mon franc-parler: désormais plus personne ne voudrait de toi... »

Elle ne répond rien. Je m'en vais à pied et je me demande : « Que va-il lui arriver cette nuit ? Est-ce que les hyènes viendront ? La dévoreront-elles ? »

C'est presque le soir. J'ai perdu toute une journée de travail, et c'est peut-être la mise à la porte qui m'attend, et je n'en puis plus de fatigue. Mais je suis libre, libre enfin !

En sautillant j'esquisse un pas de danse, je sens mes membres curieusement légers maintenant, Hourra ! Je me retourne, ma petite voiture est là-bas, loin, minuscule, on dirait un scarabée endormi dans le giron dénudé du désert.

Dino Buzzati, « Panique à la Scala »

Texte 2

La vieille automobile abandonnée

Son moteur arrêté, la Mustag-Morrison ne peut plus parler, elle ne peut plus protester, ni supplier, ni pleurer. Mais sur son visage, je lis l'expression horrible de ceux qui, sans préavis ni raison, se sont entendu condamner à mort.

« Non...non, je balbutie au contremaître. C'est inutile. Merci. Ecoutez : on ne fait plus rien. Je suis justement venu ici pour avertir qu'on ne fait plus rien. »

Je remonte en voiture. Je remets en route. Marche arrière. Dehors, sous le soleil. Hors de l'équarri-soir. De nouveau sur les grands chemins.

Elle galope, obéissante comme un petit soldat, elle fait tout ce que je veux, elle devance même quelque peu mes intentions, accélérer, freiner, tourner à droite, à gauche, repartir, faire un écart, accélérer brutalement. C'est incroyable, c'est merveilleux, c'est une nouvelle jeunesse.

Au lieu de revenir dans le centre, nous sommes sortie de la ville, maintenant nous volons sur les lignes droites qui portent aux mirages lointains. Cent dix, cent vingt, cent trente, cent quarante, c'est une locomotive déchaînée, c'est un bison qui charge, c'est le champion du monde.

Mais tout à coup quelque chose de macabre se produit à l'intérieur, une série indéchiffrable d'éclatements, de percussions, de crépitements, de hoquets, de bruits sourds. Elle n'a plus de souffle, elle n'a plus de force, plus de vie. Elle ralentit brutalement, ondule, elle s'est arrêtée. Et pourtant le moteur, tout en râlant, tourne encore.

« Je n'en peux plus, dit-elle. Tu avais raison. Pardonne-moi. »

Tout doux, tout doux, par petits soubresauts pitoyables, je prends la route en direction de la maison.

Dino Buzzati, *le rêve de l'escalier*, R. Laffont, 1973

Questionnaire (Travail en atelier)

- a) L'abandon : Dans ces deux textes Buzzati décrit un abandon. Qu'est-ce qui rend cruel le premier et émouvant le deuxième ?
- b) Le dialogue : avec qui parle l'auteur dans chaque texte ?
- c) Quel est le procédé employé pour rendre « vivant » ce moyen de locomotion ?
- d) Relevez les images à l'œuvre dans ces textes.

e) **Le discours subjectif** (accents lyriques et épiques dans le texte 1) comparé au discours objectivé (description se voulant objective)

Texte 1

La Seine

Michelet personnifie en quelque sorte la Seine. Elle s'efforce d'être utile à l'homme, elle n'est pas capricieuse ; elle se laisse resserrer entre les quais de Paris ; elle porte au monde la pensée de la France

La Seine, doucement épanchée des coteaux de la Bourgogne, est en tous sens le premier de nos fleuves, le plus civilisable, le plus perfectible. Elle n'a ni la capricieuse et perfide mollesse de la Loire, ni la brusquerie de la Garonne, ni la terrible impétuosité du Rhône...

Dès Troyes, la Seine se laisse couper, diviser à plaisir, allant chercher les manufactures et leur prêtant ses eaux. Lors même que la Champagne lui a versé la Marne et la Picardie, l'Oise, elle n'a pas besoin de fortes digues, elle se laisse serrer dans nos quais, sans s'en irriter davantage. Entre les manufactures de Troyes et celle de Rouen, elle abreuve Paris. De Paris au Havre, ce n'est plus qu'une ville. Il faut la voir entre le Pont-de-l'Arche et Rouen, la belle rivière, comme elle s'égaré dans ses îles innombrables, encadrées au soleil couchant dans les flots d'or, tandis que, tout au long, les pommiers mirent leurs fleurs jaunes et rouges sous des masses blanchâtres...

La Seine porte la pensée de la France, de Paris vers la Normandie, vers l'Océan, l'Angleterre, la lointaine Amérique.

J. Michelet

Texte 2

La Seine

La Seine (770 kilomètres). Elle prend sa source dans le plateau de Langres à 470 mètres de hauteur. Elle a donc peu à descendre pour arriver à la mer. C'est pourquoi la Seine est un fleuve lent et tranquille. Elle passe à Troyes, à Paris et à Rouen et se jette dans la Manche près du Havre, par un vaste estuaire de 11 kilomètres de largeur.

La Seine reçoit à droite l'Aube, la Marne et l'Oise grossie de l'Aisne, qui sont aussi des rivières tranquilles. A gauche, la Seine reçoit l'Yonne, rivière rapide descendue du Morvan et de l'Eure.

La Seine est parcourue par de très nombreux bateaux, surtout entre Paris et le Havre. C'est le plus utile de nos fleuves.

Cours de Géographie 5^{ème} Armand Colin

Nous remarquons que le Texte 2 n'échappe pas à la subjectivité (cf. les épithètes caractérisantes : « lent et tranquille »)

f) La théâtralisation avec comme procédés stylistiques : métaphores, métaphores filées, personnification

Texte 1

La poule

Pattes jointes, elle saute du poulailler, dès qu'on lui ouvre la porte.

C'est une poule commune, modestement parée et qui ne pond jamais d'œufs d'or.

Eblouie de lumière, elle fait quelques pas, indécise, dans la cour.

Elle voit d'abord le tas de cendres où, chaque matin, elle a coutume de s'ébattre.

Elle s'y roule, s'y trempe, et, d'une vive agitation d'ailes, les plumes gonflées, elle secoue ses puces de la nuit.

Puis elle va boire au plat creux que la dernière averse a rempli.

Elle ne boit que de l'eau

Elle boit par petits coups et dresse le col, en équilibre sur le bord du plat.

Ensuite elle cherche sa nourriture éparse.

Les fines herbes sont à elle, et les insectes et les graines perdues.

Elle pique, elle pique infatigable.

De temps en temps, elle s'arrête.

Droite sous son bonnet phrygien, l'œil vif, le jabot avantageux, elle écoute de l'une et de l'autre oreille.

Et sûre qu'il n'y a rien de neuf, elle se remet en quête.

Elle lève haut ses pattes raides, comme ceux qui ont la goutte. Elle écarte les doigts et les pose avec précaution, sans bruit.

On dirait qu'elle marche pieds nus.

Jules Renard, (1967). *Histoires naturelles*, Flammarion

Texte 2

Le Paon

Il va sûrement se marier aujourd'hui.

Ce devait être pour hier. En habit de gala, il était prêt. Il n'attendait que sa fiancée. Elle n'est pas venue. Elle ne peut tarder.

Glorieux, il se promène avec une allure de prince indien et porte sur lui les riches présents d'usage. L'amour avive l'éclat de ses couleurs et son aigrette tremble comme une lyre.

La fiancée n'arrive pas.

Il monte au haut du toit et regarde du côté du soleil. Il jette son cri diabolique :

Léon ! Léon !

C'est ainsi qu'il appelle sa fiancée. Il ne voit rien venir et personne ne répond. Les volailles habituées ne lèvent même point la tête. Elles

sont lasses de l'admirer. Il redescend dans la cour, si sûr d'être beau qu'il est incapable de rancune.

Son mariage sera pour demain.

Et, ne sachant que faire du reste de la journée, il se dirige vers le perron. Il gravit les marches, comme des marches de temple, d'un pas officiel.

Il relève sa robe à queue toute lourde des yeux qui n'ont pu se détacher d'elle.

Il répète encore une fois la cérémonie.

Jules Renard (1967). *Histoires naturelles*, Flammarion

Ces deux textes doivent être comparés aux textes scientifiques (de l'Encyclopédie)

Ils peuvent être comparés aux Fables de la Fontaine. (La Fontaine prête aux animaux des caractères humains ; alors que J. Renard fait le contraire)

g) Textes non typés : de nombreux textes paraissent appartenir à un genre précis, déterminé, mais une étude approfondie fait apparaître une visée autre. L'exemple du texte suivant : « Mousline » est édifiant

Mousline

Il était une fois une grosse pomme de terre de la campagne. Elle rêvait de devenir purée, légère, moelleuse, une purée qui fond dans la bouche.

Et Mousline qui sait parler aux grosses pommes de terre de la campagne, réalisa son rêve, et en fit une merveilleuse mousse de pommes de terre. Elle fut reçue partout avec les plus grands égards, tous félicitèrent Mousline d'avoir fait une purée si légère avec une grosse pomme de terre de la campagne.

Et depuis ce jour, sept français sur dix préfèrent Mousline, la mousse de pomme de terre

In, F. Vanoye, Expression communication, Ed. Armand colin

Questionnaire (Travail en atelier)

- a) Dégagez la structure du récit
- b) A quel genre de récit fait penser cette structure ?
- c) Mettez en évidence les procédés qui caractérisent les personnages
- d) De quel type de récit s'agit-il ? (Aidez-vous de la dernière phrase pour répondre à cette question)

8. Production de textes : Etape importante dans le processus d'enseignement/apprentissage et dans l'évaluation

Exemple de projet proposé en quatrième année primaire: réaliser un dépliant illustré pour présenter sa ville ou sa région (géographie, art, culture...)

- Objectif Terminal d'Intégration (OTI) : Ecrire un texte court pour informer

- Compétences transversales

- adapter son comportement aux activités proposées : motivation, curiosité intellectuelle, solidarité

- observer, interroger des documents (carte de géographie, cartes postales...)

- s'interroger, recueillir des informations, choisir les données pertinentes, les classer par thèmes par priorité

- choisir les outils adéquats : dictionnaire bilingue, documents puisés de la Toile (Internet)

- Objectifs

- apprendre à prendre des notes

- apprendre à rédiger un texte informatif

- apprendre à présenter oralement et par écrit le produit fini

- Niveau : d'intégration

a) Situation d'apprentissage 1

- a) Présenter le projet
- b) Motiver les élèves : tri de textes, de cartes postales, de dessins...
- c) Organiser les élèves en ateliers de recherche et de production
 - A ce niveau apparaît une situation-problème
 - **Les données du problème** : il y a plus d'élèves dans un atelier que dans un autre : exemple dans l'atelier de tri de cartes postales.
 - **Le problème au niveau du professeur** : comment faire pour que les groupes de travail soient équilibrés
 - **Recherche de solution(s)** (émettre des avis, des propositions, des hypothèses.)¹⁷ et définition des tâches assignées à chaque groupe

Nous remarquons que cette recherche de solutions se fait par tractation entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et l'enseignant. Un élève par groupe est responsabilisé du travail à fournir et à présenter dans le document final.

b) Situation d'apprentissage 2 :

Compétences communicatives (compétences intermédiaires)

- a) Lire et produire une carte géographique de la région avec une légende
- b) Trier des cartes postales représentatives de la région
- c) Tracer un itinéraire touristique avec des haltes aux sites historiques ou géographiques
- d) Rédiger des petits textes

¹⁷ Exemples : regrouper les élèves par ordre alphabétique, les regrouper par tirage au sort, par voisinage ou affinité...

A ce niveau apparaît une situation-problème d'ordre cognitif

Compétences

- Compétences communicatives : maîtriser les caractéristiques linguistiques d'une légende
 - énoncé court et significatif
 - syntagme nominal et syntagme verbal
 - vocabulaire adéquat
- Apprendre à intégrer les éléments ressources (fait de langue : phrases simples, énoncés signifiants...)

Remarque

Après chaque niveau d'intégration une phase d'évaluation intervient. Le processus qui prépare la finalisation du projet est ponctué de moments d'apprentissages et d'évaluations dans un mouvement dynamique spiralaire.

Il ne faut pas omettre que tout projet pédagogique est un compromis entre le souhaitable et le réalisable

Conclusion

Dans l'enseignement/apprentissage du Français langue étrangère, on ne peut concevoir une approche unique, un modèle unique, une seule recette.

Ce qui fait consensus aujourd'hui, au niveau des didacticiens comme au niveau des pédagogues (praticiens) et qui peut servir de base à toute pratique textuelle (lire, comprendre, écrire pour dire) c'est que le texte est un objet spécifique fonctionnant simultanément aux trois niveaux : linguistique, narratif et poétique.

Sa lecture/compréhension nécessite la mise en œuvre d'un processus complexe et sa production, la possibilité de passer les obstacles des situations-problèmes en activant et en réactivant des connaissances méthodologiques et linguistiques mises en synergie pour la réalisation d'un projet.

La finalisation du projet n'étant pas une fin en soi, l'accent devrait être mis sur le processus d'apprentissage.

Cela dit, toutes les innovations et autres audaces pédagogiques seront les bienvenues, avec comme crédo : tout pour l'autonomie, tout pour la créativité ! Et cela est un problème de formation des enseignants, formation originale, efficace... Ce qui fera l'objet d'une autre réflexion, d'une autre rencontre.

Bibliographie

- Apollinaire, G., *Alcools*, 1912.
- Buzzati, D., *Panique à la Scala*, 1949.
- Colin, A., *Rêve de l'Escalier*, Paris, Laffont, 1973.
- Eco, U., *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965.
- Eco, U., *Lector in Fabula*, Paris, Grasset et Fasquelle, 1987.
- Eco, U., *Les limites de l'Interprétation*, Paris, Grasset et Fasquelle
- Encyclopédie Universalis, Article « *Théorie du texte* », 1992, p. 1013.
- Genette, G., *Poétique*, Paris, Seuil, 1987.
- Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Boucherville (Quebec), 1980.
- Gillet, P., *Construire la formation*, Paris, ESF, 1991.
- Hadji, *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF, 1989.
- Irwin, J., *Teaching reading comprehension processus*, Englewood, Newjersey, Printice Hall, 1986.
- Lacan, J., *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966.
- Marshall, N., *Discours analysis as a guide for informal accessment of comprhension*. In J. Flood (Ed). *Promoting Reading comprehension*, Newark, Delaware, international reading association, 1984.
- Phelut, J., et Meyer, J.-C., *Le français aujourd'hui*, 1992, 99.
- Prevert, J., *Paroles*, Paris, Gallimard Folio, 762, 1946.
- Prevert, J., *Spectacle*, Paris, Gallimard Folio, 104, 1949.

Renard, J., *Histoires naturelles*, Paris, Flammarion, 1967.

Vanoye, F., *Expression communication*, Paris, A. Colin

Verlaine, P., « Nocturne Parisien », in *Poèmes Saturniens*, Paris, Librairie Générale française, Coll. Classique, Livre de poche, 1961.

Zegrar, B., et al., *Manuel de français 2^{ème} AS*, Alger, ONPS, 2006-2007.