

LES TECHNIQUES DE CLASSE DISCURSIVES – QUELLES RETOMBÉES SUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE ?

Monica VLAD

"Placer la didactique et la pédagogie du français dans l'espace de la problématique "analyse(s) de discours" ressortit à l'évolution des sciences du langage. Non pas que toute approche des langues à enseigner serait déterminée unilatéralement par les théories et les pratiques d'analyse de discours, mais parce que, de manière prégnante, dans les deux dernières décennies, la discursivité a élargi son champ de réflexions, d'analyses, de méthodologies. Autrement dit, il n'est plus possible de ne pas prendre en compte "une linguistique de discours", dans l'enseignement du français, aujourd'hui. Comme, à l'aube des années soixante-dix, il était impérieux de nourrir l'enseignement du français des données de la linguistique..." [12, p.7].

Il ne s'agit pas ici de dresser un bilan des rapports étroits entre didactique et analyse de discours, d'autant qu'ils datent d'au moins deux décennies et qu'ils couvrent au moins autant d'hétérogénéités que l'analyse du discours en tant que telle. Il s'agit simplement de signaler quelques types d'emprunts très évidents qui sont dus à la préoccupation didactique pour les textes et qui ont nourri très tôt la didactique des langues étrangères. En lien avec cette problématique des emprunts théoriques, nous allons discuter les caractéristiques des techniques discursives qui ont résulté de l'élargissement de perspective déterminé par le dépassement du cadre de la phrase vers la prise en compte du contexte de réception / production des discours [pour une discussion plus détaillée de ce thème, voir 15 p. 322-359].

La perspective discursive est productive dans le cadre des stratégies d'approche de textes en classe de français langue étrangère dans ce sens qu'elle fournit des instruments d'analyse qui permettent de relier les textes au contexte (au sens large) dans lequel ils ont été produits et au contexte de leur réception. Du côté de la production, cette même perspective élargit la vue en permettant la production de discours adaptés aux diverses

situations de communication.

Dans son livre portant sur les rapports entre *Linguistique et techniques d'enseignement*, livre fondateur pour la recherche didactique roumaine, Teodora Cristea sépare les techniques de classe issues de l'analyse de discours en deux grandes catégories: «des techniques cognitives (études de modèles discursifs) [...] et des **techniques créatives** (qui ont comme objectif la production de discours dans des conditions préétablies)» [7, p. 270].

Vingt ans après, à la lumière des nouvelles recherches et, surtout, des nouvelles méthodes qui organisent la didactique du français langue étrangère, ce classement, sans doute encore très actuel, nous paraît devoir subir quelques aménagements. Si l'étude des modèles discursifs reste une coordonnée essentielle de la démarche d'enseignement/apprentissage de la compréhension des textes, on serait tentée de la mettre plutôt sous l'étiquette des «**techniques réceptives**» afin de ne pas créer de confusions à l'intérieur de la polysémie – très productive ces dernières années - du terme «cognitif».

D'autre part, entre ces deux types de techniques (réceptives et créatives) on voit se dessiner une autre tendance de type «métalinguistique», redevable toujours à la transposition didactique des théories de l'analyse de discours. Il s'agit de l'apparition dans les manuels et les méthodes de français langue étrangère d'**explications et d'exercices portant sur des concepts empruntés aux diverses théorisations de l'analyse de discours** (situation de communication / situation discursive, marques d'énonciation, énonciateur, temps du discours, etc.). Même s'il ne s'agit pas d'une classe de «techniques» à proprement parler, il nous semble qu'on ne peut pas laisser de côté ce pan de l'analyse qui devient de plus en plus manifeste en surface des discours didactiques actuels.

Ce qu'il faudrait remarquer aussi par rapport au texte fondateur de Teodora Cristea c'est le fait qu'à

l'époque, l'auteur avait placé l'approche globale des textes dans la classe des techniques textuelles cognitives [7, p. 294], alors qu'ultérieurement, les développements de cette technique ont justifié son inscription dans le paradigme de réflexion de l'analyse de discours. Comme en témoigne cette analyse que fait Blandine Rui, en 2000, des discours didactiques français portant sur la lecture des textes: "En FLE, les discours scientifiques [...] s'inscrivent dans un des paradigmes théoriques qui, à notre sens, a marqué et marque la littérature scientifique française s'intéressant à la lecture - compréhension des textes en FLE, celui **de la tradition énonciative de l'Ecole française d'analyse du discours** ».

"A l'intérieur du paradigme, **la clé principale de compréhension de l'évolution de la notion de 'stratégie de lecture'** durant ces vingt dernières années **est, à notre sens, la place qu'a occupée et qu'occupe encore l'approche globale dans le domaine de la lecture - compréhension** en FLE. Du fait d'un manque d'alternative, elle a été et reste la référence en matière de lecture - compréhension des textes"[13, p. 90].

C'est la raison pour laquelle nous allons replacer ici l'approche globale des textes et des discours dans la classe des techniques discursives réceptives.

I. Les techniques réceptives

"La spécificité des travaux français en matière de compréhension a résidé à l'importance accordée aux caractéristiques textuelles par quelques spécialistes généralement linguistes de formation (Moirand 1976 / 1979, Vigner 1979, Lehmann et autres 1980, Portine 1983, Beacco et Darot 1984)" [5, p. 147].

Dès lors, la méthodologie de lecture / compréhension des textes en français langue étrangère est très fortement marquée par les travaux des linguistes / didacticiens, travaux conduits essentiellement dans le domaine de l'analyse de discours.

Les deux grands points qui nous semblent essentiels pour ce qui est de l'évolution des rapports entre didactique de la lecture (réception, compréhension...) et analyse de discours sont **la diversification des écrits-supports d'analyse** (avec les interrogations sur les typologies et sur les méthodes d'analyse respectives) et **le traitement spécifique accordé aux textes littéraires**.

L'"authentique" est à la mode en didactique des langues depuis le début des années '70. [...] On a démocratisé son usage en l'étendant à la paralittérature, aux journaux, aux publicités, aux

fiches, etc. On lui prête des vertus très motivantes. [...] Mais on oublie de dire que l'authenticité supposée d'un texte ne change pas nécessairement sa pédagogie d'utilisation dans la classe"[3, p. 82].

"Que l'on fabrique ou que l'on utilise des textes ou des dialogues (vie quotidienne, presse, chansons, publicités, discours de spécialité...), on a besoin de "typologiser" les fonctionnements des produits d'une langue et d'une culture donnée, afin de mieux les répartir dans le temps et le déroulement du cours" [11, p. 30].

Afin de classer, autant que faire se peut, la multitude des discours qui pourraient entrer en classe sous la forme de documents authentiques, Vigner [14] parlait de la lecture de l'événement, de la lecture des textes et des discours scientifiques, de la lecture de l'argumentation, et de la lecture des textes littéraires. Beacco et Darot [2] avaient choisi d'analyser les "matrices discursives" de la critique de cinéma, des discours didactiques, des discours de vulgarisation, des discours de recherche, des bulletins signalétiques et des résumés, des tableaux et des graphiques, Cicurel [4] s'occupait quant à elle des écrits "d'échange" (l'épistolaire, la conversation écrite et le texte à plusieurs voix) et du texte littéraire. Le moins que l'on puisse dire c'est qu'ils portaient chacun de présupposés typologiques très divers, difficilement superposables. Mais on peut en déduire à chaque fois un point de départ commun à la réflexion: le fait que des **genres de discours ou des types de textes différents entraînent des pratiques lectorales diverses, assez formalisables** (comme en témoignent leurs conseils respectifs adressés aux enseignants), et que, par ailleurs, l'entrée dans la lecture en langue étrangère suppose non seulement un apprentissage de la langue, mais aussi un apprentissage des genres discursifs et des formes textuelles qui objectivent la langue.

Une autre question posée par l'analyse de discours à la didactique de la lecture tient au statut accordé, dans le contexte de l'apparition des documents authentiques, au texte littéraire (jusque là, support presque unique pour la lecture).

L'arrivée dans la classe de langues, avec les débuts de la méthodologie communicative, des textes "authentiques" a entraîné inévitablement sinon un déclin de l'utilisation du littéraire, au moins une modification des positions d'approche. Et ceci intéresse tout particulièrement la didactique de la lecture, confrontée d'une part à des diversifications incommensurables et, d'autre part, à des formalisations méthodologiques nouvelles, ressortissant notamment des postulats théoriques de

l'analyse de discours. Entre l'approche du littéraire à côté de et avec les mêmes instruments que les discours scientifiques ou argumentatifs (comme dans le livre de Vigner [14]), l'abandon complet du littéraire parmi les textes proposés dans la démarche de lecture globale de S. Moirand [10] et le traitement spécifique du texte littéraire ("problèmes de compréhension spécifiques au texte littéraire") dans la démarche de lecture interactive de F. Cicurel [4], le cheminement est long et balisé par des recherches notamment à l'intérieur de la langue maternelle. Ce qui est à retenir, c'est que **l'appel aux postulats et aux instruments de l'analyse de discours par la didactique de la lecture a déterminé des changements importants dans la présence et l'approche du texte littéraire dans la classe de langue.**

La transposition didactique de l'analyse de discours dans le domaine de la lecture scolaire est donc marquée par quelques débats importants:

- l'élargissement des supports de lecture vers les textes du quotidien (documents authentiques) et vers les écrits fonctionnels;
- la modification des postulats à la base des typologies discursives (sous l'influence des théories de l'énonciation, de la théorie des actes de parole) et, par conséquent, le traitement différencié des itinéraires de lecture;
- la modification d'approche du texte littéraire, soumis lui aussi, comme les autres "documents authentiques", à des traitements discursifs.

Qu'est-ce qui se passe au niveau des techniques de classe réceptives, dès lors que le paradigme de réflexion est si fortement marqué par l'analyse de discours, notamment en matière de typologie des discours et de paramétrage corrélatif des lectures ?

La technique la plus importante issue de la transposition didactique des notions provenant de l'analyse de discours est **l'approche globale** des textes. Définie, à la fin des années '70, par Sophie Moirand comme une tentative "de briser la linéarité du discours pour amener, dans un premier temps, les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part de faire des prévisions sur l'architecture du texte et de formuler des hypothèses sur son sens, d'autre part de vérifier dans le texte lui-même ces hypothèses et prévisions" [10, p. 53], l'approche globale peut être assimilée à une technique, en ce sens qu'elle comporte des étapes semi-standardisées de repérage sur la base des documents authentiques, repérages qui permettent, par la suite, de tirer des conclusions sur le sens des textes.

Les étapes de repérage énumérées dans les travaux de Sophie Moirand sont les suivantes:

- « - perception des signes visuellement prégnants: [...] les photos, les dessins, les titres, les effets typographiques sont autant de signes pertinents lors d'une approche globale;
- repérage des mots-clés et des points forts du texte: [...] le relevé soit d'éléments formellement proches – les dérivés par exemple, soit d'éléments sémantiquement proches – para synonymes, hyperonymes, etc.;
- recherche de l'architecture du texte et réflexion sur les fonctions de chaque élément;
- intervention de données sociologiques, politiques, culturelles, etc. (en tout cas extralinguistiques), qui viendront préciser la signification de cette organisation du texte et les relations sémantiques entre les éléments pertinents du discours;
- discussion entre les étudiants sur le sens que chacun donne au texte »[10, p. 24].

Les applications didactiques de cette technique peuplent aujourd'hui encore les manuels et les méthodes de français langue étrangère. Nous allons fournir ci-dessus **quelques exemples** tirés de méthodes récentes de français langue étrangère.

En marge d'un texte [8, p. 56] tiré du journal *Le Monde* paru le 22/10/2002, *Quand les pys auscultent l'entreprise* (document authentique « prototypique »), les activités de compréhension s'organisent comme suit:

- La loi de la jungle.
 - a) Lisez le titre de l'article du Monde et faites des hypothèses sur le problème évoqué.
 - b) Observez le dessin (caricature en marge du texte) et complétez les hypothèses formulées précédemment.
 - Lisez l'article et répondez en quelques mots:
 - c) Quel est le diagnostic des pys après auscultation de l'entreprise ?
 - d) Quelles sont les personnes concernées ?
 - e) Comment cela se manifeste-t-il ?
 - f) Quelles sont les causes, l'origine de cet état de fait ?
 - g) Quelle est l'évolution qui se dessine ?
 - Relisez l'article et sélectionnez les passages qui illustrent:
 - h) Les symptômes de ce malaise;
 - i) Les causes.

Si les activités proposées par les auteurs de la méthode s'arrêtent aux deux premiers points inventoriés par Sophie Moirand (*perception des signes visuellement prégnants et repérage des mots-clés et des points forts du texte*), on peut retrouver, à

l'intérieur de la même méthode et sur la base de textes différents, des consignes telles :

- Lisez l'article de *Libération* et relevez sur les deux personnes a) leur situation professionnelle; b) leur situation familiale; c) les avantages et les inconvénients des contrats temporaires. [8, p. 57] – ce qui correspondrait à *la recherche de l'architecture thématique du texte*, ou encore :

- Relevez dans l'article de *Libération* des mots ou des expressions correspondant à : un contrat à durée déterminée, un contrat à durée indéterminée, la Sécurité Sociale, un travail intérimaire, le baccalauréat [8, p. 57] – *consigne de recherche des éléments sémantiquement proches (parasynonymes)*.

- A partir de la sélection faite [des éléments sémantiquement proches en marge du texte *L'effet 35 heures*, p. 61], identifiez les constructions, les modes et les temps de verbes utilisés pour exprimer, par rapport à l'action principale : la simultanéité / la postériorité / la limite / l'origine / l'antériorité. [8, p. 61] – *consigne de recherche de l'architecture grammaticale du texte*.

- Lisez le texte qui accompagne le dessin [une caricature sur la pollution dans les grandes villes] et répondez aux questions suivantes : a) Qu'est-ce que le dessinateur a voulu exprimer, selon vous ? b) Que pensez-vous du thème évoqué ? c) Des mesures sont-elles prises, dans votre pays, pour réduire le problème de la pollution dans les grandes villes ? [8, p. 76] – *consignes de mise en relation entre le texte et l'image et entre le texte et les données socioculturelles extralinguistiques*.

- Livre d'or du festival. Lisez les commentaires p. 69. Dites si les personnes sont assez satisfaites, satisfaites, très satisfaites. Justifiez votre choix [8, p. 68] – *consigne invitant les apprenants à justifier le sens que chacun donne au texte lu*.

Ce panorama de consignes en marge des textes permet de voir de quelle manière on arrive à l'opérationnalisation de l'approche globale dans les outils didactiques destinés à la classe. L'approche globale reste la pratique de référence en matière de lecture / compréhension des textes aussi bien dans les cours de français sur objectifs spécifiques que dans les cours scolaires de langue étrangère. A notre avis, son « succès » est assuré, d'une part, par la possibilité qu'elle offre de travailler d'après des schémas relativement semblables des documents d'une très grande variété et, d'autre part, par son lien étroit avec l'analyse du discours, discipline ayant bénéficié de la plus grande faveur de la part des didacticiens du FLE pendant les 30 dernières années.

II. Les explications et les exercices en marge du métalangage emprunté à l'analyse du discours

Ce grand succès de l'analyse du discours dans la pratique didactique peut aussi être mesuré à travers la présence du métalangage de l'analyse du discours dans les manuels et les méthodes de langues. Si la grammaire traditionnelle reste une étape incontournable dans l'enseignement / apprentissage de la langue étrangère, des éléments théoriques redevables au corpus de l'analyse du discours apparaissent dans les manuels et les méthodes sous des formes diverses : soit dans les tableaux des contenus et des objectifs, soit en tant que parties des consignes de repérage / production en marge des textes, soit enfin en tant que supports pour des explications à part entière.

La « dilution » de ces formes dans les manuels rend leur inventaire difficile et problématique. Où s'arrête la grammaire de phrase et où commence exactement l'analyse de discours ? L'emphase est, par exemple, un phénomène de phrase ou un phénomène qui concerne le discours ? Ou encore, quelle est la frontière entre une approche discursive, une approche textuelle et une approche pragmatique d'une suite de phrases ? Lorsqu'on parle de typologies, parle-t-on de typologies discursives ou de typologies textuelles ? Si les disciplines théoriques instituent des limites méthodologiques relativement claires dans la définition de leurs objets respectifs, la didactique des langues paraît être un territoire de « mélanges » plus ou moins savants, plus ou moins explicites et explicitables.

Parler de la dette métalinguistique des manuels scolaires envers l'analyse du discours pose aussi un autre problème, qui embrouille encore plus les pistes de la recherche : entre des termes tels « énonciation, énonciateur, discours, temps du discours » qui peuvent facilement être rattachés à une certaine théorie homogène de l'analyse du discours, des termes tels que « point de vue », « verbes introducteurs », « indicateurs temporels » qui font partie d'un métalangage presque « banalisé » mais qui peut être rapproché à l'analyse du discours, et des termes tels que « argumentation / discours argumentatif » que certains théoriciens traitent dans un paradigme discursif, d'autres dans un paradigme textuel et d'autres, enfin, dans un paradigme logique, la route est sinueuse et difficile à tracer.

Dans ce qui suit, loin de répondre, une fois de plus, à des ambitions d'exhaustivité, nous allons fournir **quelques exemples** de « présences métalinguistiques »

de l'analyse du discours dans quelques méthodes très récentes de français langue étrangère. Nous allons nous rapporter à des termes notoires dont nous allons hiérarchiser la présence dans les manuels en fonction des formes énumérées ci-dessus: présence du métalangage dans les tableaux des contenus et des objectifs, dans les consignes de repérage / production en marge des textes, dans les explications théoriques.

A. Le métalangage de l'AD dans les tableaux des contenus et des objectifs:

Dans la méthode Campus 4 [6] on retrouve dans la rubrique des *unités thématiques / objectifs* sous l'unité 3 *Comment s'informe-t-on ?* les objectifs suivants: «mise en valeur d'un objet (Internet); comparer des opinions différentes sur un même objet (l'informatique): discours valorisant, discours critique, discours argumenté».

Dans la méthode Café Crème pour le même niveau d'étude [9] on parle plus de textes que de discours dans les savoir-faire visés par l'enseignement, mais la préoccupation pour des phénomènes discursifs liés à l'approche globale des documents authentiques reste la même. Pour preuve, on retrouve des objectifs tels: «reconnaître les caractéristiques d'un texte historique, d'un texte journalistique; comprendre des règles de jeu; comprendre l'organisation textuelle d'un texte argumenté; reconnaître et comprendre un texte de critique; comprendre un débat radiophonique». Les moules formels auxquels sont ramenés les documents renvoient de manière claire aux genres de discours tels qu'ils avaient été typologisés par les tenants de l'analyse du discours et opérationnalisés en vue de la lecture globale par des didacticiens tels Gérard Vigner [14], Sophie Moirand [10], Jean-Claude Beacco et Mireille Darot [2] ou Francine Cicurel [4].

La plupart des méthodes incluent, par ailleurs, dans leurs rubriques « contenu », des formes discursives « à apprendre » en termes de compréhension et de production spécifiques: *le récit autobiographique, les messages sur répondeur, les faits divers, les lettres adressées au courrier des lecteurs, les programmes de cinéma, les lettres de réclamation, l'article de dictionnaire*, etc. (cet inventaire, très mélangé, est tiré du Tableau de contenus de la méthode *Tout va bien 2* [1]).

B. Le métalangage de l'AD dans les consignes de réception / production de textes:

A l'intérieur des méthodes, de nombreuses consignes incluent dans leur formulation des termes appartenant au métalangage de l'analyse du discours:

- Relevez une progression lexicale construite qui permet au géographe de situer sa problématique (en marge du texte *Vers une ville en 24/7* de Luc Gwiazdzinski) [6, p. 30].
- Comparez les points de vue des auteurs sur les aspects suivants: le nombre d'emplois dans l'avenir, le mode de distribution souhaitable du travail, la valeur du travail (en marge d'un groupement de textes portant sur « la fin du travail ») [6, p. 33].
- Relevez les mots-clefs de chaque texte. Classez-les en relevant ceux qui ont une valeur positive et ceux qui ont une valeur négative aux yeux de Christian Lacroix (en marge de 6 textes contenant des propos sur la mode par Christian Lacroix), [6, p. 57].
- Que pensez-vous de cette manière énonciative d'essayer de dire par la négative ce qu'est un art, ici la musique: « elle n'est ni un passe-temps, ni une distraction... il suffit que je me mette au piano pour tout oublier. Tout... ». Essayez de définir ce qu'est pour vous le pouvoir de la musique si vous l'aimez ou celui de la poésie si vous la lisez. [6, p. 73].
- Dans ce texte, on retrouve deux champs sémantiques majeurs: la puissance de la vie, qui s'applique à Michel-Ange, et la sensualité ou « la tristesse dans la volupté » qui s'applique à Botticelli. Relevez les substantifs, les adjectifs et les formules qui caractérisent l'un et l'autre de ces champs sémantiques. (en marge du texte *Apprécier une œuvre d'art* de Emile Zola) [6, p. 75].
- Répondez aux questions suivantes. Classez les informations reprises ci-dessous par ordre chronologique. Utilisez les indicateurs temporels du texte (en marge du texte *Place de la République* de Jacques Hillairet) [1, p. 54].

La solution de telles consignes exige de la part des apprenants une certaine « familiarité » avec des outils qui sortent du cadre formel de la phrase. Les repérages auxquels ceux-ci sont invités par l'emploi d'un tel métalangage devraient permettre d'aboutir à une manière spécifique de travail avec les textes et les discours qui sont proposés pour la lecture, ainsi que la création de discours qui respectent certains principes formels d'adéquation.

C. Le métalangage de l'AD dans les explications théoriques:

Certains éléments du métalangage emprunté à l'analyse du discours et qui apparaissent dans les consignes adressées aux apprenants ont besoin de

compléments d'explication afin de devenir opératoires. C'est la raison pour laquelle on retrouve dans les manuels des paragraphes explicatifs en marge des exercices de repérage.

Dans la rubrique *Etude linguistique et discursive* de la méthode *Campus 4* on peut lire:

▪ Observez la réalisation des **fonctions de discours**. Deux **fonctions discursives** majeures sont employées dans ce texte:

la fonction d'attribution de cause: « la valeur donnée au travail n'est pas séparable de cette spécificité... ». On peut paraphraser par: « c'est à cause de cette spécificité de la tradition occidentale qu'on a donné de la valeur au travail. »

la fonction prescriptive: « Le rapport suggère d'inventer un statut. » Prescrire est entendu ici dans le sens: « indiquer les moyens pour obtenir un résultat ».

Relevez dans l'ensemble du texte les différentes formulations de la fonction de causalité et de la fonction de prescription. (en marge du texte *Contre la fin du travail et pour la revalorisation du service aux personnes* de D. Schnapper) [6, p. 35].

Ou encore:

▪ Observez l'**argumentation** de Gaston Kelman: **énonciation de base** qui sera contestée dans l'argumentation: « il est malsain de s'assimiler dans une culture d'accueil quand on est migrant noir »; introduction d'une concession: dans certains cas, cet énoncé de base est juste: « il est évident que... dans le contexte de la colonisation »; reprise du même argument sous forme d'une alternative en termes d'opposition [...]; reprise de l'énoncé de départ de manière synthétique pour y porter un jugement de valeur: « Nier l'assimilation... cela s'apparente à de l'inconscience et à du racisme ».

(en marge du texte *Je suis noir et je n'aime pas le*

manioc de G. Kelman) [6, p. 90].

Ces explications remettent en discussion le problème plus général de la présence du métalangage grammatical dans les méthodes de langues. Si son utilité est loin d'être démontrée, ce métalangage prétend être un outil d'entrée dans les textes et les discours, tout comme le métalangage syntaxique se voulait un instrument qui permette la compréhension et la production de phrases correctes en langue étrangère.

De manière générale, la présence du métalangage provenant de l'analyse du discours dans les manuels de langue étrangère démontre la volonté des concepteurs d'étendre l'observation des faits de langue vers les phénomènes de discours. La difficulté de cette entreprise tient, d'une part, à la multiplicité des théorisations qui se réclament aujourd'hui du champ très large de l'analyse du discours, et, d'autre part, à la multiplicité des discours qui apparaissent dans les manuels en tant que « documents authentiques ».

III. Les techniques discursives créatives

Les techniques discursives créatives investissent aujourd'hui, de manière plus ou moins explicite, tous les manuels de français langue étrangère. En marge des discours lus et compris (d'après des techniques de réception dont nous avons pu donner quelques exemples ci-dessus), les apprenants sont invités à produire... des discours différents, sur des thèmes différents, qui les mettent en positions discursives différentes, qui s'adressent à des interlocuteurs différents.

Dans le livre de 1984 que nous avons déjà mentionné, Teodora Cristea faisait la synthèse suivante des techniques discursives de textualisation [7, p. 273]:

Facteurs déterminants	L'instance du discours			Champ de référence (discours spécialisé)
	Modalité de transmission Canal	Relations entre interlocuteurs	Relations entre le locuteur et l'énoncé	
Techniques de classe discursives	<ul style="list-style-type: none"> passage du code écrit au code oral (ou inversement) traductions inter-sémiotiques 	<ul style="list-style-type: none"> conversion du dialogue en récit et inversement techniques de simulation; exercices d'argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> exercices sur le discours rapporté; conversion d'un discours subjectif en discours objectif et inversement 	<ul style="list-style-type: none"> matrices discursives production de discours spécialisés; étude de modèles discursifs.

Ce tableau suscite, vingt ans après sa production, quelques commentaires à la lumière des évolutions „méthodologiques” exhibées par les manuels:

- l'étude de modèles discursifs qui apparaît dans le tableau dans la case des „champs de référence” et qui se rapporte, vraisemblablement, à la

compréhension globale des discours, renvoie en égale mesure, à notre sens, aux „instances du discours” telles qu’elles sont détaillées dans le tableau: la technique de l’approche globale avec ses avatars plus ou moins complexes (basés sur les stratégies d’approches du texte plus que sur son architecture discursive et textuelle) exploitent non seulement le champ de référence des documents, mais aussi le type de relations établies entre les interlocuteurs ou les relations entre le locuteur et son énoncé;

- il faudrait, par ailleurs, opérer une distinction de „portée” entre les techniques de production présentées dans le tableau: les techniques de passage du code oral au code écrit (et inversement), les conversions dialogue / récit ainsi que les exercices

sur le discours rapporté renvoie plutôt, à notre sens, à des exercices „locaux” exigeant divers types de „transformations”, tandis que les techniques de simulation ou les exercices d’argumentation, ainsi que la production de discours spécialisés ou correspondant à différentes matrices discursives invitent à des productions plus complexes et exigent des consignes différentes;

- quant aux champs de référence qui sont mis en équivalence explicite avec les discours spécialisés, on serait assez tentée d’élargir leur portée et de les subordonner aux matrices discursives qui embrassent de manière plus large les différentes formes discursives et les différents genres de discours présents dans les manuels et dans les pratiques de classe.

Le tableau pourrait se présenter dans ce cas comme suit:

Facteurs déterminants	L’Instance du discours				Les matrices discursives
		Modalité de transmission / Canal	Relations entre les interlocuteurs	Relations entre le locuteur et l’énoncé	
Techniques discursives productives	Techniques à portée « locale »	-traductions inter sémiotiques	-conversion du dialogue en récit et inversement	-exercices sur le discours rapporté;	
	Techniques à portée « globale »	-passage du code écrit au code oral (ou inversement) -traductions inter sémiotiques	-techniques de simulation; -exercices d’argumentation	-conversion d’un discours subjectif en discours objectif et inversement	-production de diverses formes discursives; -champs de référence: production de discours spécialisés
Techniques discursives réceptives	Etude des modèles discursifs (approche globale des discours)				

Loin de représenter une forme de figement, et avec toutes les précautions qu’exige la rédaction d’un tableau, cette forme de présentation nous paraît résumer de manière opérationnelle le panorama des techniques discursives qui figurent actuellement dans les méthodes de langue étrangère.

En matière de techniques créatives, l’élément le plus important à retenir est la mise en évidence dans les consignes des exercices de ce qu’on appelle de manière large « la situation de communication » et qui recouvre aussi bien *l’instance du discours* que *la matrice discursive* du tableau. Il s’agit de la mise en exergue des paramètres de la situation

d’énonciation afin d’aboutir à la production de discours qui collent au plus près aux nécessités de communication des apprenants. En voilà **quelques exemples**:

- Un appareil que vous avez acheté il y a quelques jours ne fonctionne pas bien. Vous allez dans le magasin où vous l’avez acheté et vous parlez avec le responsable des réclamations. Transcrivez le dialogue [1, p. 101] (mise en évidence du canal de transmission – passage de l’oral à l’écrit - et des relations entre interlocuteurs – argumenter et réclamer)
- **Mettez-vous en situation:** choisissez des

éléments qui permettent de créer une atmosphère d'intrigue policière. Choisissez les personnages de votre histoire: un protagoniste et un personnage secondaire. Décidez quel est le problème que doivent résoudre vos personnages. Résumez en quelques mots comment se termine votre histoire.

Rédigez: une partie de votre histoire sera sous forme d'un récit où vous décrirez votre protagoniste (aspect physique et caractère), le lieu et une partie de l'intrigue. Une autre partie se composera de deux dialogues correspondant à deux moments différents de votre intrigue. **Jouez:** préparez votre représentation devant la classe. Une partie est lue (récit) et une partie est jouée (dialogues). Attribuez-vous les différents rôles: narrateur, protagoniste, personnage secondaire... Chacun travaille sa partie: intonation, ton, caractéristiques du personnage... Prévoyez des éléments de décor et des accessoires afin de donner une dimension théâtrale à votre pièce. Quelle musique mettriez-vous ? [1, p. 105-108] – cette consigne complexe, dont la solution excède l'heure de cours, met en évidence plusieurs paramètres de la situation de production du discours: on demande aux apprenants de produire un discours qui corresponde à la matrice discursive du récit policier, en utilisant plusieurs canaux de transmission (passage de l'oral à l'écrit et oralisation) et en faisant jouer plusieurs types de relations entre les interlocuteurs (dialogue / récit) ainsi qu'entre les interlocuteurs et leur énoncé (exercices sur le discours rapporté).

▪ Connaissez-vous dans votre pays un lieu de sociabilité qui ressemble aux cafés français citadins ? Faites-en un texte que vous pourriez adresser par e-mail à un correspondant étranger désireux de connaître votre pays [6, p. 83] (mise en évidence de la matrice discursive - mail adressé à un ami étranger, du canal de transmission – l'écrit, ainsi que du type de relation entre les interlocuteurs - décrire et argumenter).

▪ Vous écrivez à une amie. A cause d'un problème

de santé, vous n'avez pas pu répondre plus tôt à son mail. Vous vous excusez, donnez les raisons de votre retard, racontez votre problème, expliquez votre état actuel et demandez de ses nouvelles.[1, p. 118] (mise en évidence de la matrice discursive – lettre amicale, des relations entre interlocuteurs – argumenter, du canal de transmission – écrit).

Ces quelques consignes montrent bien de quelle manière la discursivité influe sur les techniques de production spécifiques à la classe de langue: la simulation en langue étrangère s'enrichit de précisions concernant la situation d'énonciation au sens large et permet ainsi aux apprenants d'assumer des rôles et de produire des énoncés plus proches des situations de communication réelles.

Quelques éléments de conclusion:

- du côté des techniques réceptives, l'analyse du discours a impulsé le développement de l'approche globale des textes et des discours, perspective très productive en langue étrangère car elle permet d'embrasser la multiplicité des documents authentiques qui envahissent les nouveaux manuels de langue étrangère afin de coller au plus près au contexte réel de communication;
- du côté des techniques productives, la présence très majoritaire des exercices de simulation et de production à l'intérieur de «matrices discursives», avec explicitation des paramètres de la situation de communication, est un élément de nouveauté redevable aux théorisations de l'analyse du discours. Il permet la production de discours appropriés aux différentes situations de communication;
- l'apparition dans les manuels d'éléments de métalangage provenant des théorisations de l'analyse du discours représente un phénomène nouveau qui devra être analysé en lien avec ses filiations théoriques, vu la complexité du terrain de l'analyse du discours.

RÉFÉRENCES

1. AUGÉ, H.; CANADA PUJOLS, M.D. (et alii), 2005: *Tout va bien 2. Méthode de français*, Paris, Clé International
2. BEACCO, J.-C.; DAROT, M., 1984: *Analyses de discours. Lecture et expression*, Paris, Hachette Larousse
3. BESSE, H.; GALISSON, R., 1980, *Polémiques en didactique*, Paris, Clé International
4. CICUREL, F., 1991, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette

5. CÍCUREL, F.; MOIRAND, S., 1990, "Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques", in GAONAC'H, D. (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Approche cognitive*, Paris, Hachette
6. COURTILLON, J.; GUYOT-CLEMENT, C., 2005, *Campus 4. Méthode de français*, Paris, Clé International
7. CRISTEA, T., 1984, *Linguistique et techniques d'enseignement*, București, Universitatea București
8. JOHNSON, A-M; MENAND, R., 2004, *Taxi 3. Méthode de français*, Paris, Hachette
9. MASSACRET, E.; MOTHE, P.; PONS, S., 1999, *Café Crème 4. Méthode de français*, Paris, Hachette
10. MOIRAND, S., 1979, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International
11. MOIRAND, S., 1994, *Le discursif et le conversationnel: quelles descriptions pour la didactique ?*, in COSTE, D. (coord.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier / Didier Créatif, coll. LAL
12. PEYTARD, J.; MOIRAND, S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette
13. RUI, B., 2000, « Exploration de la notion de stratégie de lecture » in *AILE* n. 13, *La lecture en langue étrangère*, p. 89-109
14. VIGNER, G., 1979), *Lire: du texte au sens*, Paris, Clé International
15. VLAD, M., 2002, *Contribution à l'étude de la lecture scolaire en français langue étrangère au niveau avancé. Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains de français langue étrangère pour le lycée (1970-2000)*, thèse de Doctorat Nouveau Régime, Universités Paris III Sorbonne Nouvelle, Ovidius Constanța