

EXPLOITATION DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE DE TEXTE

Corina CILIANU-LASCU

Compétence textuelle

Il faut mettre en relation le concept de “*compétence linguistique*” avec celui de “*compétence communicative*”. Le premier est défini comme la capacité d’un locuteur idéal de produire et de comprendre, grâce à un système de règles intériorisé et à une quantité limitée d’éléments lexicaux, une quantité illimitée de phrases bien formées (ou encore de produire des énoncés sur le caractère bien formé de ces phrases). Le second concept représente la somme de toutes les capacités qui rendent capable un individu d’entrer dans un processus de communication avec d’autres individus et de le mener à bien [21, p. 51].

Au sens large, les deux concepts de compétence communicative et de compétence textuelle recouvrent la même chose: si l’on pose comme base le concept de texte selon Schmidt (“le composant linguistique fonctionnant communicativement dans un acte de communication”), “la compétence textuelle est la capacité d’agir linguistiquement avec succès dans un acte de communication” [Schmidt, in 21, p.52].

“La compétence textuelle au sens étroit” représente les capacités de constitution de cohérence et de délimitation textuelle à visée fonctionnelle. Il faut donc discuter les sous-compétences de type productif et réceptif de la liste ci-dessous qui comprend une **hiérarchisation des sous-compétences** de la compétence réceptive et de la compétence productive.

Quant à l’**aspect réceptif**, l’apprenant doit être capable de:

- saisir, à partir des éléments textuels et extratextuels, le thème d’un texte oral ou scriptural;
- saisir les grandes relations d’un texte;
- saisir les micro-articulations structurelles d’un texte et, par là, saisir également des informations isolées et des structures spécifiques;
- distinguer les types et les catégories textuelles et à y réagir de façon adéquate;
- reconnaître les caractéristiques des diverses

catégories textuelles.

Pour ce qui est de l’**aspect productif**, l’apprenant doit apprendre à:

- concevoir un thème;
- réaliser mentalement ou par écrit un contexte global;
- structurer un texte conformément aux types et aux catégories de texte, donc de façon appropriée à la situation;
- mettre ensemble les phrases au moyen des outils linguistiques offerts par la langue étrangère.

Les objectifs d’apprentissage ne sont pas seulement subordonnés les uns aux autres de façon complémentaire par rapport à la relation réception / production (comme, par exemple, l’entraînement à reconnaître les types textuels est à mettre à profit pour la production textuelle d’un certain type). Ils sont en fait dans une relation d’interdépendance multiple. Pour reconnaître correctement la macrostructure textuelle, l’apprenant doit interpréter correctement les “microsignaux” (syntactiques, situationnels) de la textualisation (par exemple la pronominalisation), et inversement la compréhension de la macrostructure lui sera nécessaire pour interpréter l’intention du producteur. En même temps, les formes communicatives (monologico-individuelles, monologico-réciproques, dialogiques), le canal de transmission (oral, écrit), l’existence d’un décalage spatio-temporel entre production et réception déterminent les différents secteurs de compétence textuelle, et, par conséquent, signifient un très large éventail de la taxonomie des objectifs d’apprentissage.

1 Langue maternelle – langue cible

Il se pose la question si les objectifs d’apprentissage sont vraiment spécifiques de la didactique d’une langue étrangère ou s’ils n’appartiennent pas au domaine des universaux linguistiques [21, p. 56]. Si la réponse était affirmative, ses objectifs devraient faire partie d’une problématique intégrée à la didactique en langue maternelle: les faits d’organisation textuelle, les éléments de relation entre le monde référentiel et le texte, le réseau des relations sémantiques.

1.0 Au point de vue de la **syntaxe textuelle**, les différences entre les langues sont évidentes, même si les systèmes sont semblables. Les choix possibles dans des cas concrets diffèrent et l'on se trouve en présence d'une **zone d'intersection** dangereuse surtout en production textuelle. C'est la source d'une série de déviations qui sont assez importantes du point de vue stylistique, et parfois grammatical (par exemple l'explicitation du pronom sujet en roumain selon le modèle français, ou inversement, son absence en production de textes en français).

Le phénomène de cohérence doit être conçu sous l'angle de son aspect signifié et de son aspect formel, de ses composantes sémantiques et syntaxiques. Les éléments référentiels déterminent le contexte sémantique: thème, type textuel, catégorie textuelle, etc.

Un apprenant capable de réaliser un texte cohérent dans sa langue maternelle sera plus formé pour développer sa compétence textuelle en langue étrangère.

1.1 Dans la discussion, la capacité discursive impose la connaissance et l'utilisation des outils d'articulation, par exemple dans les textes argumentatifs, structurés dialogiquement: l'interlocuteur doit réagir en acceptant le contenu de l'énoncé ou en le rejetant partiellement ou en totalité. Il doit savoir poser des questions: le questionnement devient nécessaire au cas des perturbations de la transmission (cassette détériorée, bruits), d'une insuffisance de présupposition (manque d'informations, etc.), des carences individuelles de compréhension ou d'un déficit informationnel.

Dans le déroulement d'une discussion plus ou moins ritualisée, l'apprenant doit connaître les éléments obligatoires et savoir changer les variables. Le problème central dans les discussions en langue étrangère est surtout lié à la tendance au monologue. L'élément textuel appelé discussion concerne les formes d'articulation et de connexion des parties de dialogue, et aussi les signes linguistiques et extralinguistiques qui caractérisent les moments de la discussion par la capacité de se servir d'éléments de relai au niveau de la phrase ou des relations entre les répliques (**euh, eh bien, alors, donc**, etc.). L'apprenant doit prendre conscience des articulations textuelles à partir d'un stock de mots, d'expressions, de phrases qui réalisent la même fonction. C'est pour cela qu'il faut faire repérer des signaux articulatoires se rattachant à des fonctions (actes de langage) à

reconnaître et à réemployer (par exemple, on peut établir les énoncés types pour refuser un argument, refuser un certain aspect d'un argument, signaler le consentement, exprimer un doute, vérifier la compréhension, signaler le contact, se rapporter au point de vue d'un tiers ou à un argument antérieur, gagner du temps en parlant). A partir de ces énoncés types, on peut faire remarquer la diversité de fonctions d'un même signe linguistique, comme, par exemple, **bien** 1: consentement, **bien** 2: transition, ou bien **encore**: temporel, quantitatif, pragmatique, etc.

Il y aurait une première phase, **la phase cognitive**, pour sensibiliser le regard ou l'ouïe en direction du problème, une **phase de collecte et de classification** pour rendre disponible les éléments articulatoires classés globalement dans leurs fonctions reliées aux différents contextes, mais aussi une phase où l'on passe à l'habileté d'emploi de ces éléments linguistiques.

Il y a aussi une série de connecteurs qui font partie des éléments à acquérir en vue de la compétence textuelle [14, p.81-82]: *additifs, énumératifs, transitifs, explicatifs, illustratifs, comparatifs, adversatifs, concessifs, causatifs / consécutifs / conclusifs, résumatifs, temporels, métatextuels*. A l'aide de ces connecteurs, l'auteur d'un texte explique les relations entre le contenu des différentes parties du texte, ce qui en fait peut représenter ou non l'enchaînement réel des événements dans la réalité. L'ordonnance textuelle, explicitée ou non, ne correspond pas forcément à la réalité des faits. Dans les discours publicitaires, par exemple, ce phénomène est utilisé intentionnellement pour (dé)former la réalité des lecteurs [7].

2 Techniques de classe textuelles

Pour faire acquérir une compétence textuelle, il faut prendre en compte les techniques de classe textuelles visant:

- la réception (identification du thème, de la macro-structure globale du texte, les relations interphrastiques à travers les marqueurs de la cohésion textuelle, identification du type textuel et du sous-ensemble catégoriel);
- la production (conception d'un thème, rédaction d'un texte cohérent, paraphrase d'un texte, restitution d'un texte, etc.) [10, p. 294].

2.0 L'analyse prépedagogique des textes

«Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse préalable par l'enseignant», **l'analyse prépedagogique** [15, p.74].

Dans le domaine de la compréhension de texte, cette analyse vise:

- pour l'enseignant, l'investigation des fonctionnements d'un texte à des niveaux différents;
- les stratégies pédagogiques à offrir aux apprenants pour accéder aux sens d'un texte: techniques de repérage, découvertes d'indices, tactiques de vérification.

L'analyse pré pédagogique envisage **des hypothèses de lecture** en posant sur le texte des regards successifs selon chaque groupe d'apprenants, avec leurs besoins et leurs motivations.

Fiche d'analyse pré pédagogique

Approche socio-linguistique:

1. Les conditions sociales de production et de réception:
 - ce qui a trait à l'émission
 - ce qui a trait à la réception
2. Le statut social du message dans la société considérée:
 - officiel / légal / contestataire / clandestin...
 - la variété de langue;
3. Rôle et statut des interlocuteurs:
 - rôle et statut de l'émetteur
 - rôle et statut du récepteur
 - rapports et positions relatives des interlocuteurs
4. Organisation des produits en fonction du domaine de référence

Approche linguistique

Dans chaque type de texte, certains éléments linguistiques sont privilégiés, ce qui permet de reconnaître la spécificité du texte:

- Fonctions du langage: émetteur / récepteur (nature, fonction) forme du message canal (affiche, lettre, dépliant, livre, etc.) domaine de référence
- Les marques formelles de l'énonciation: marques personnelles (sujets énonciateurs) marques du référent espace-temps (de la prise de parole)
- Les modalités: logiques: nécessité, probabilité..., appréciatives: verbes, adjectifs, adverbes de jugement et d'attitude.
- Les actes de parole: niveau illocutoire (l'intention) perlocutoire (l'effet produit)

Approche logico-syntaxique: l'analyse textuelle (dans la mesure où elle dépasse le cadre de la phrase (mises en valeur typographiques, répétitions, reprises anaphoriques, cataphoriques, formes nominales et nominalisations)). On procède à un certain nombre de repérages:

Repérage formel de l'organisation du texte:

- alinéas, paragraphes, numérotations, typographie
- articulateurs rhétoriques
- articulateurs logiques

Repérage des relations temporelles:

- étude des marques de temps
- étude du système des temps verbaux
- étude des indicateurs temporels

Repérage des substituts et procédés diaphoriques:

déterminants, pronoms anaphores, cataphores (substituts lexicaux) répétitions, synonymes, hypéronymes

Repérage des formes de phrases:

- négation, interrogation, assertion, injonction
- extraction, nominalisation, complétivisation
- apposition, relativisation, adjectivisation.

Société Haut-Branc

9, rue Antonini

CLICHY

Clichy, le 9 juin 2005

Objet: Vos retards de livraison

Messieurs,

Nous recevons *ce jour une lettre* de notre client, L'Épicerie Parisienne, qui nous informe que les marchandises, livrées par vos soins *le 13 décembre*, lui sont parvenues avec *un retard de 6 jours*.

Au cours de *notre entretien téléphonique du 9 décembre*, vous nous aviez pourtant assuré que ces marchandises seraient livrées *le jour-même, dans la soirée*.

En outre, L'Épicerie Parisienne nous précise que c'est *la troisième fois en deux mois* que les vins dont nous vous avons confié l'expédition lui parviennent avec retard.

Nous attirons votre attention sur l'importance des délais de livraison, *lesquels* constituent une condition essentielle des commandes qui nous sont passées.

Nous vous demandons donc de les respecter scrupuleusement.

Dans le cas contraire, nous serons contraints de faire appel aux services d'un autre transporteur.

Nous espérons que, dans notre intérêt commun,

vous apporterez une solution à ces anomalies et vous prions de recevoir, Messieurs, nos salutations distinguées. [12, p. 85]

Emission: Société Haut-Brane, le fournisseur, qui écrit au transporteur.

Réception: Les Routiers Réunis.

Statuts des protagonistes: il s'agit de deux entreprises commerciales, rapport de fournisseur à client.

Statut du message: lettre de réclamation qui contient une menace.

Variété de langue: langage codé, langue des affaires.

Organisation du produit: la lettre reflète la chronologie des échanges commerciaux.

Approche linguistique

Marques formelles d'énonciation:

- sujets énonciateurs: nous recevons, nous informe, nous vous demandons, etc.
- récepteurs: vos soins, vous aviez assuré, vous apporterez, etc.
- lieu d'énonciation: Clichy
- moment d'énonciation: le 9 juin, ce jour.

La fréquence des marques personnelles montre l'importance des échanges linguistiques qui se superposent à l'importance des échanges commerciaux entre les deux sociétés.

Actes de parole:

donner une information

rappel des échanges antérieurs

demander de faire

menacer

L'importance des relations inter-sujets sur lesquels reposent les échanges commerciaux souligne l'importance de la pragmatique dans ce type de texte et la possibilité de faire des exercices de paraphrase textuelle – lettre, conversation téléphonique, conversation en face-à-face [5, p. 74 – 84]

Approche logico-syntaxique

- organisation formelle: plusieurs paragraphes qui commencent par nous, selon les moments différents de la lettre;
- marques d'articulation: *en outre, donc, dans le cas contraire*;
- relevé des marques temporelles: le passé composé pour rappeler les faits antérieurs au 9 juin, un futur qui accompagne la « menace »: *nous serons*

constraints;

- relevé des verbes employés (verbes à trois actants): *recevoir qqch de qqn, confier qqch à qqn*.

Les verbes recouvrent tous la même construction à deux actants animés.

Chaque enseignant doit établir sa propre grille, compte tenu de ce qu'il veut faire (son objectif), de ses apprenants (leur niveau de langue, leurs besoins) et des textes eux-mêmes.

Reste à faire ce qu'il y a de plus difficile, le passage à la pédagogie, avec les apprenants.

2.1 Techniques productives

La pédagogie de l'expression écrite en langue étrangère est différente de la production d'écrits en langue maternelle et intervient secondairement à la compréhension (chronologiquement et quantitativement), mais en étroite liaison avec elle [15, 1979, p. 94]. Pour acquérir une compétence textuelle productive, les apprenants mettent en pratique leurs savoir-faire à partir de l'étude de textes authentiques ou de grilles qu'ils doivent actualiser à l'aide des ressources linguistiques dont ils disposent.

En réalité, il y a deux domaines où les apprenants sont appelés à produire de l'écrit:

- **la communication épistolaire** du télégramme personnel à la lettre d'affaires qui comprend quatre types principaux de messages: lettres familiales, amicales, fonctionnelles et professionnelles;
- **la communication professionnelle** dépendante de la situation socioprofessionnelle de l'apprenant, même si les besoins en compréhension dépassent de loin ceux en expression. Il s'agit de: rapports, comptes rendus, commentaires, articles spécialisés, etc.

Les exercices de production présupposent des exercices de compréhension effectués antérieurement sur des écrits du même type. L'apprenant doit stocker des formulations linguistiques correspondant aux opérations discursives concernant l'exposition, la description, la définition, la démonstration, l'explication, ou aux possibilités d'intervenir dans son discours pour donner son opinion, présenter ses arguments et ses hypothèses, réfuter celles d'autrui, rapporter et commenter, etc.

Il est important d'initier des situations d'écrit qui motivent les apprenants comme, par exemple, la presse écrite: on crée dans la classe *un bain d'écrit* à l'aide d'affiches, de publicités, de consignes

écrites, on demande aux apprenants de dicter à l'enseignant des consignes de jeux, des devinettes, des légendes de photos, dessins, etc., on donne aux apprenants du matériel écrit à découper pour illustrer des photos ou des dessins, on propose de nouvelles situations d'écriture. De toute façon, il ne faudra pas séparer l'expression de la compréhension.

En fait, il y a plusieurs exercices:

2.1.0 La reconstitution du texte vise à faire reproduire un texte par des moyens propres tout en prenant en considération le modèle à imiter qui:

- ne doit pas être trop long pour qu'il puisse être mémorisé;
- doit être représentatif pour une certaine catégorie textuelle;
- doit contenir certaines particularités linguistiques qui font partie du syllabus [10, p. 297].

Avant cette reconstitution, on fait **un commentaire dirigé** du texte respectif pour faire acquérir les éléments linguistiques envisagés, structures ou vocabulaire. A ce niveau, on demande une mémorisation du texte qui est parfois difficile à réaliser avec des apprenants adolescents ou adultes. L'étape suivante propose la transcription du texte. Ces exercices permettent:

- aux apprenants d'acquérir des structures lexico-grammaticales dans un contexte naturel et de comprendre la structuration globale du texte pour pouvoir la réinvestir dans d'autres productions de textes;
- aux enseignants d'évaluer les nouvelles acquisitions des apprenants en leur proposant de nouveaux exercices visant la compétence textuelle.

3.2.2 Après l'approche globale du texte, on peut proposer aux apprenants de faire oralement un **compte rendu de lecture** [13] pour les entraîner à une meilleure compréhension et, ultérieurement, à l'expression écrite.

Les étapes de cet entraînement comprennent:

- l'étude d'un texte écrit;
- l'entraînement à la compréhension d'un texte présenté oralement, dans les conditions d'une conférence ou d'un exposé magistral.

3.2.2.1 Après avoir compris le texte, l'apprenant passe à l'expression dont les procédés diffèrent de la dissertation et de la composition française.

a) Le plan comprend:

- *l'introduction* qui correspond à la présentation du

texte (auteur, ouvrage, titre, date, lieu de publication);

- *le développement* est conditionné par l'articulation logique et par l'ordre des idées et des arguments, tout en faisant ressortir les rapports de causalité, de conséquence, d'opposition, etc.
- à la différence du commentaire de texte, *la conclusion* ne comprend pas de prise de position, donc toute subjectivité est bannie dans la présentation de la conclusion de l'auteur du texte.

- b) Les procédés d'expression doivent être précis et clairs. En voici quelques exemples:

La présentation du texte:

Ce texte est extrait d'un ouvrage (d'un livre, d'une étude) qui a pour titre et dont l'auteur est

Ce texte est tiré d'un article intitulé....

Cet article, dû à la plume de a paru le dans le journal

Présentation du sujet:

L'auteur étudie la situation de / porte sa réflexion sur / analyse les problèmes attachés à

Présentation des différentes parties:

Dans une première partie, l'auteur se penche sur le problème posé par.... / s'appuie d'entrée sur

Après cet exposé, l'auteur aborde l'étude d'un second point....

A partir de cette analyse, l'auteur s'attache à démontrer....

Pour terminer son exposé / en guise de conclusion, l'auteur cite / après avoir analysé, l'auteur

conclut son étude en affirmant....

Cet exercice se prête à un enrichissement continu des moyens d'expression [13, p. 27-29]: *analyser le texte, réfuter un argument, discuter un avis, se référer à un avis, se reporter à une étude, se baser sur un document, mettre en doute, faire une réserve, contester, affirmer, prétendre, constater, insinuer, etc.*

Le compte rendu de lecture comprend des structures prévisibles et laisse peu de place à l'initiative personnelle.

3.2.2.2 L'étude d'un texte présenté oralement pose plus de problèmes à cause de l'acoustique de la salle, de la diction du lecteur, de son rythme, de son intonation. On prévoit d'habitude une double lecture.

Les trois parties du compte rendu de lecture sont:

- l'introduction qui représente la fiche signalétique de l'ouvrage dont fait partie le texte proposé et qui présente le nom de l'auteur, le titre, l'année

- de publication, etc.
- le développement qui représente le résumé synthétique du texte tout en gardant sa structure globale;
 - la conclusion objective de l'auteur, sans commentaire personnel.

Cet exercice peut être réalisé à partir de la lecture du texte et représente ainsi un entraînement à la prise de notes, à la compréhension d'un texte écrit ou oral, à l'expression écrite nuancée, à la présentation objective du contenu d'un texte ou d'un exposé. Les apprenants sont obligés de saisir les structurations et les significations globales et séquentielles. Les deux exercices, compte rendu de lecture et prise de notes supposent les mêmes contraintes et sont nécessaires surtout aux apprenants adultes scientifiques.

3.2.3 La prise de notes est un moyen et une méthode de réflexion qui est utile à condition que les notes soient suffisantes même après un délai assez long et qu'elles soient prises clairement et rangées efficacement: c'est, en fait, « un souvenir organisé » [2, p.12]. Il y a toutes sortes de conseils à donner quant à la prise de notes (papier, écriture, abréviations, plan, mise en page, rangement et numérotation des feuilles, classement, exploitation).

3.2.4 La réduction de texte et la rédaction informative supposent la transmission d'une forme abrégée des textes envisagés, comprenant des informations plus ou moins spécialisées, à l'aide du concept de transmission défini par A.Pétroff [18, p.41] comme la transformation d'un texte source T pour produire un texte second t , de telle façon que T et t soient équivalents pour une catégorie de destinataires donnée. Les deux textes sont différents du point de vue de la quantité d'information mais ils sont semblables du point de vue de leur signification et de leur cohérence. La réduction de texte suppose une analyse préalable des **indices** qui laissent découvrir les liens transphrastiques du texte tout en prenant en considération les rapports entre les éléments textuels et le contexte.

Cela suppose les repérages des différents regroupements d'éléments grâce aux relations lexico-sémantiques et pragmatiques à distance qui font saisir et déceler les unités sémantiques constitutives et établir la trame de la construction du nouveau texte.

Les objectifs de la réduction de texte pourraient être:

- la retransmission d'une information (fiche de

documentation, contraction, résumé, lettre d'information),

- la retransmission d'une information à laquelle on ajoute une appréciation (synthèse, avis, etc.).

Des lectures successives du début à la fin et inversement permettent de déceler les rapports nouveaux ou **noyaux** et les éléments redondants par rapports aux noyaux ou **catalyses** [18, p. 46].

Cette analyse du texte suppose trois éléments:

- *le repérage des éléments constitutifs*: une segmentation de l'axe des successivités de l'information;
- *la hiérarchisation des informations* par la découverte des éléments essentiels et redondants (noyaux et catalyses);
- *la découverte des argumentèmes*.

Il s'agit d'une délinéarisation des éléments du texte de départ qui suppose en premier lieu le repérage des catalyses parmi les unités d'information du texte.

Après avoir établi l'organigramme du texte, on peut construire plusieurs textes réduits:

- une lecture montage [18, p. 5] qui ne reproduit que certains éléments en résumant les autres éléments.
- une contraction de texte qui ne reproduit pas les constituants du texte source et qui présente une réduction de chaque élément de celui-ci.
- un résumé synthétique qui met en valeur les relations entre les informations principales.

Pour être utile, *un résumé* doit être aussi bref, aussi clair et aussi fidèle que possible: son destinataire doit comprendre sans avoir besoin de recourir au texte de départ, on parle donc de l'« auto-suffisance » du résumé. La fidélité n'est que relative. « Le résumé de texte, qui repose sur une contraction de l'écrit originel, est en général « objectif », c'est-à-dire qu'il doit rendre compte avec fidélité du contenu initial. C'est un exercice qui part d'une analyse du contenu du texte, de l'étude de ses articulations et de l'enchaînement des sous-thèmes.

Après une première lecture, il faut extraire l'idée principale et apercevoir quelques idées secondaires et des éléments de la structure. A la lecture approfondie, on souligne les termes porteurs des idées principales, on coche les passages significatifs, on numérote dans la marge les faits ou les arguments qui se succèdent, on entoure les mots ou les formules de liaison [1, p.166]. Pour les textes plus longs, il faut trouver des sous-titres et des inter-titres. Ces éléments permettent de repérer le plan du texte.

Il faut trouver l'élément le plus caractéristique, le plus net et le plus probant là où il y a une succession d'éléments de même nature.

Le taux de contraction dépend de la densité du texte et du destinataire du résumé: on peut réaliser divers degrés de contraction d'un même document, du titre au résumé assez détaillé, en passant par le sommaire. On met l'accent sur l'efficacité: si l'on condense trop, si on supprime des rapports d'idées importants, le résumé ne peut pas être utilisé. Même si le nombre de mots du résumé est imposé, le taux de contraction n'est pas uniforme: il y a des passages plus riches d'idées qui se contractent peu, d'autres qui ne comprennent que des idées secondaires et que l'on peut supprimer.

Le résumé ne comprend pas obligatoirement le même nombre de paragraphes que le texte de départ. On donne aux apprenants un certain nombre de conseils: faire un brouillon plutôt trop long que trop court car on pourra plus aisément supprimer qu'ajouter; pour éviter de compter plusieurs fois les mots, pour respecter la consigne, écrire 10 mots par ligne; pour permettre l'exploitation ultérieure, mentionner la référence précise du document original et la date du résumé; rapporter brièvement les idées, sans ajouter ses propres interprétations, en gardant le plan du texte.

Le résumé est un exercice de rédaction qui exige un effort d'analyse et de jugement. Pour faire des économies de mots, il faut [1, p. 171]:

1. *supprimer*

- des « parasites »: formules creuses, adjectifs superflus, périphrases, pléonasmes, etc.
- certains gallicismes du type « c'est... ».
- des reprises de sujets ou de verbes du type: « une bonne publicité attire l'attention, elle suscite l'intérêt, elle provoque le désir » (exprimer une seule fois le sujet).

2. *transformer*

- remplacer un tour prépositionnel par une construction directe: « placé à côté de » - « avoisinant »;
- remplacer un complément ou une préposition relative par un adjectif: « la pensée de l'homme » - « humaine »;
- remplacer une subordonnée par un adjectif ou un participe en apposition: « puisqu'il a lu cet article, il a compris la logique de son auteur » - « lisant cet article »;
- remplacer deux propositions par une seule:
 - soit avec nominalisation (remplacement d'un verbe par un nom): « il ignore ce que comptent faire dans l'avenir ses concurrents »

- « il ignore les projets de ses concurrents » (gain = 4 mots);

- soit sans nominalisation: « les applications de l'informatique ont une grande portée. Elle apporte une accélération des possibilités de progrès » - « l'informatique appliquée apporte une accélération des possibilités de progrès » (gain = 7 mots);

- remplacer une énumération par un terme collectif: « les ouvriers, les contremaîtres, les cadres de l'entreprise » - « le personnel de l'entreprise » (gain = 3 mots);

- remplacer une formule de présentation par un signe de ponctuation: « les causes de la crise à l'Université sont multiples; on peut prendre en compte le nombre des étudiants, la vétusté de certains locaux, etc. » - « les causes de la crise à l'Université sont multiples: nombres des étudiants, vétusté des locaux, etc. » (gain = 7 mots).

Ces transformations déterminent un résumé plus court, et en même temps un style plus ferme et plus élégant.

Il y a des limites de l'économie: on évite l'abstraction excessive, on conserve les exemples indispensables ainsi que les mots de liaison qui déterminent la compréhension du plan du texte.

Si le résumé est une épreuve d'examen, il faut savoir partager le temps dont on dispose (par exemple, pour deux heures: étude du texte: 30 minutes, élaboration du plan et rédaction du projet au brouillon: 45 minutes, mise au point définitive: 15 minutes, copie: 20 minutes, relecture: 10 minutes.

Au début, on commence par des textes courts: l'effort portera sur le détail de l'expression; ensuite, on propose des textes plus développés où l'on aura à éliminer des idées et des raisonnements.

Le résumé est composé de phrases claires et complètes qui ne représentent ni une présentation schématique, ni une prise de notes télégraphique, ni une mosaïque d'expressions empruntées au texte [1, p.177].

Il faut mentionner que la réduction peut concerner plusieurs textes de sources différentes qui traitent du même sujet. L'unité d'information résulte de ces textes qu'il faut réduire. **La synthèse** représente une espèce de relais entre le dossier brut et l'utilisateur (F. Jeoffroy-Faggianelli et L.R. Plazolles, 1975, in 10, p.303).

3.2.5 La production de texte [10, p. 303] offre des possibilités multiples d'exercices:

- amplification de texte

- construction de texte à partir d'un schéma donné
- construction de texte à partir d'une certaine structure argumentative
- construction de texte à partir d'un texte modèle (article sur modèle)
- construction de texte à partir d'un thème ou d'un titre.

A son tour, l'amplification de texte explicite certains éléments du texte de départ à l'aide de supports d'information supplémentaires, comme, par exemple, les supports visuels, les connaissances encyclopédiques extra-textuelles.

Pour construire un texte, il faut envisager des perspectives rhétoriques différentes [17, p.16]:

- chronologiques (les étapes successives d'un développement, description sur la base des éléments de découverte);
- en chaîne (construction du texte à l'aide d'un argument de causalité ou de nécessité, et enchaînements logiques dans le développement);
- en éventail (on défend la thèse par des arguments de généralité appliqués à des éléments différents);
- en ondes (le texte évoque au début un fait, continue avec des arguments de généralité et de nécessité et débouche sur une idée générale en tant que conclusion exposée par un argument d'universalité).

Avant la construction d'un texte, on propose une série d'exercices centrés sur les composantes et les catégories textuelles pour aboutir à un article sur modèle ou à une production à partir d'un canevas donné.

3.2.6 Il y a des situations de production caractéristiques de la **communication épistolaire**: des lettres à caractère publicitaire (circulaires collectives ou publipostages qui empruntent au discours de la publicité), des lettres de lecteurs adressées aux journaux. La communication épistolaire se caractérise par l'individualisation des messages (on s'adresse à un organisme ou à une certaine personne) et par une personnalisation des énoncés (une forte proportion de marques formelles renvoyant aux sujets-énonciateurs, au lieu et au moment de l'énonciation comme dans le publipostage pour la vente des crèmes de beauté).

L'illocution apparaît comme la caractéristique fondamentale des fonctions de la communication épistolaire. Sa pédagogie s'appuie prioritairement sur une analyse en **actes de parole** et en **modalités pragmatiques**. Les lettres ci-jointes offrent la possibilité d'analyser des situations d'écrit

différentes (pour mettre en relief ce qui les différencie) et d'étudier les actes de parole de chacune des lettres.

Une démarche intéressante a été proposée par J.Courtillon-Leclercq et E.Papo [9], qui fait varier les mêmes paramètres d'une situation de discours pour faire produire par les apprenants les formulations différentes des mêmes actes de parole [15, p.100-105]. Les apprenants peuvent se constituer, à l'aide de la lecture d'un grand nombre de lettres authentiques, des corpus d'énoncés réalisant les mêmes actes de parole: « donner des informations », « demander des précisions », « indiquer », « remercier », « saluer », etc. On peut leur demander de classer les différentes formulations correspondant à chaque acte de parole, pour aboutir à la situation de production où l'on propose aux apprenants des situations de production de même type.

3.3 Documents de travail de l'information courante

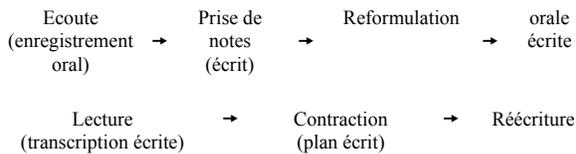
Chaque domaine spécialisé possède son type de communication et à l'intérieur d'un même domaine, les besoins des apprenants ne sont pas les mêmes, selon leur position socioprofessionnelle. Il ne faut pas demander de produire des écrits en langue étrangère que l'on n'a jamais écrit en langue maternelle. S.Moirand [16] étudie deux situations d'écriture qui induisent une même stratégie d'enseignement: le commentaire de paroles dans la presse écrite (situation de journaliste) et le compte rendu de réunions professionnelles (situation de scripteur-témoin que l'on rencontre dans l'entreprise comme à l'université). Les deux types d'écrits illustrent **le discours rapporté**. L'apprenant apprend à analyser la situation d'énonciation lors de la reformulation des paroles orales originelles. Il s'entraîne à employer les verbes transcripteurs du discours rendant compte des actes de parole du locuteur primitif et les éléments qui expriment ses attitudes. Les petits écrits tels que des notes, des avis, des circulaires font partie de la vie interne de l'entreprise et se caractérisent par leur caractère pragmatique: il s'agit d'*informer*, de *renseigner*, de *mettre au courant*, d'*avertir*, d'*émettre un ordre*, de *recommandations*, de *conseils*, de *mises en garde*, ce qui relève de "dire de faire". D'autres écrits traitent des informations (rapports, comptes rendus de séances, procès-verbaux de réunions) ou même d'un dossier, d'enquêtes, d'ouvrages (résumés, comptes rendus synthétiques ou analytiques) [15, p. 127-128].

Les verbes transcripteurs dans la presse rendent compte soit de la perception des faits par le locuteur, soit de son attitude par rapport à ces faits: *considérer, estimer, croire, apprécier, penser*; ils rendent compte aussi des opérations discursives, actes centrés sur la forme et le contenu de l'énoncé lui-même: *indiquer, souligner, réitérer, rappeler, réfuter, faire allusion, dresser le bilan* ou des actes "illocutifs": *affirmer, réaffirmer, faire remarquer, accuser*.

3.3.1 Le discours rapporté est un moyen privilégié pour sensibiliser à la notion d'acte de parole et peut être introduit assez tôt dans un cours de débutants, sous sa forme la plus simple.

Pour faire produire les premiers commentaires, on enregistre des déclarations très courtes sur lesquelles les apprenants apprennent à **prendre des notes** (les faits, les attitudes, l'intention de celui qui parle) avant de les reformuler, ou bien des transcriptions écrites sur lesquelles ils s'exerceront à **la contraction** [15, p.137]. On peut proposer des simulations de débats et de tables rondes avec des commentaires qui définissent le rôle de chaque participant.

Le rôle du discours rapporté est très important pour les relations entre l'écrit et l'oral, de la réception et la production, éléments très importants aussi pour la grammaire textuelle:



La "prise de notes" et "la contraction" représentent des situations d'écrit professionnel. Les apprenants doivent être capables de réemployer un discours totalement cohérent et non pas identifier seulement les modèles syntactico-sémantiques.

3.3.2 La note de service informe, demande de faire, donne un ordre ou des instructions, précise les responsabilités, explique des faits.

Elle doit contenir: le nom du service émetteur et le nom et la fonction de la personne émettrice, la fonction du (des) destinataire(s), l'objet indiqué en haut de la page, la signature de l'émetteur. Elle mentionne aussi le moyen de transmission, affichage et / ou distribution. Il ne faut pas utiliser de titre de civilité, de conclusion (expression d'une attente, d'un espoir, d'un souhait), de formules de

politesse comme dans les lettres professionnelles. Les références ne sont pas obligatoires. Datée, signée et dactylographiée, la note de service n'est pas obligatoirement numérotée.

Son style télégraphique comprend des phrases courtes et un vocabulaire très simple; les idées sont présentées dans un enchaînement logique; les temps verbaux dépendent, bien sûr, du contenu; la note ne dépasse jamais une page recto qui peut constituer ou non un formulaire; selon l'émetteur et ses relations avec le destinataire, on emploie des formules d'adresse personnelles et un ton adéquat, quelquefois autoritaire.

La rédaction de la note de service comme celle d'autres documents professionnels authentiques représentent une possibilité d'enrichir les différentes compétences, pragma-linguistique – sémantico-syntaxique, textuelle et professionnelle à la fois par des exercices de mise en situation [8, p. 82].

3.3.3 Le rapport écrit fait le point sur un sujet, résume une réunion, aide à la décision, présente le compte rendu d'une décision, la démarche qui a abouti à un conseil ou à une décision, la responsabilité à engager ou déjà engagée. Il comprend deux ou trois pages, présente une bonne structuration interne et une conclusion nette et précise.

Le rapport comprend:

- un en-tête (émetteur, destinataire, titre, date de création, objet);
- une introduction (titre de civilité, rappel des faits);
- le développement (présentation des faits, exposé des problèmes, proposition de solutions);
- une formule de politesse;
- la signature.

Son style est impersonnel pour la présentation des faits, et personnel dans la proposition des solutions. Dactylographié, le rapport a une présentation soignée: pour faciliter la découverte du plan, on fixe des titres de paragraphes, et on met en relief les informations importantes.

Les mauvais rapports peuvent ne pas impliquer l'auteur et/ou le destinataire, être trop courts ou trop longs, sans cohérence, difficilement lisibles. Voici des types de mauvais rapports:

- "*parapluie*": l'auteur ne s'engage pas et le lecteur n'est pas plus avancé après la lecture;
- *lapidaire*: très court; l'auteur prend position mais ne la justifie pas;
- *fleuve*: long et touffu; il comprend un système de renvoi compliqué ou d'annexes; le lecteur a du mal à suivre la lecture [23, p.74].

3.3.4 Le compte rendu de réunion a comme objectif la transmission des informations d'une réunion surtout aux absents de la réunion. C'est pour cela qu'il résume les faits (par ordre chronologique ou par thèmes) [v. aussi 15, p. 138-139].

Il mentionne, dès le début, les présences et les absences. Comme ce n'est pas une lettre, le compte rendu n'a ni titre de civilité, ni formule de politesse, ni signature.

Son style est impartial, et indirect, son ton neutre, son style indirect; sa présentation soignée (paragraphes, titres...). Au présent de l'indicatif, les verbes les plus fréquents sont: *affirmer, ajouter, demander, indiquer, observer, préciser, rappeler, se charger, souligner*, etc. [8, p. 84].

3.4 Sophie Moirand traite la pédagogie de l'écrit de la correspondance professionnelle [15, p. 104-111] et la pédagogie dans les situations de presse en analysant ces situations, la démarche du scripteur et du lecteur, ainsi que les rapports entre l'assimilation par les apprenants de certains modèles syntactico-sémantiques et discursifs, modèles dont la connaissance "passive" (c'est-à-dire savoir les reconnaître dans un texte) est utile à la compréhension et dont la connaissance "active" (c'est-à-dire savoir les réemployer) est indispensable à la production [15, p. 114-144].

"Tous les phénomènes supra-phrastiques, qui relèvent de la grammaire des textes, sont exclus d'un apprentissage de la langue qui reposerait sur des exercices systématiques. Or enseigner à produire des textes, cela ne veut pas dire enseigner à juxtaposer des phrases bien formées mais transmettre un message dont la "communicabilité" et

l'"intelligibilité" reposent sur la cohérence interne de l'ensemble du texte" [15, p.146]. Il faut laisser les apprenants en langue étrangère se structurer eux-mêmes leur grammaire selon leurs stratégies individuelles d'apprentissage et les aider à intérioriser les modèles nécessaires à leurs productions. On a déjà vu les rapports entre les fonctions du texte et les formulations de l'énoncé (par exemple, dans le texte explicatif, on trouve certaines articulations logiques et éléments lexicaux exprimant la cause d'un état de fait). Les exercices dits de **conceptualisation** sont appelés à soutenir une approche du discours, "intégrée" dans l'étude des conditions psycho-sociolinguistiques de la production et de la diffusion des textes. On fait une réflexion grammaticale qui intervient à deux moments du cours de langue:

- en étudiant des écrits authentiques (réfléchir pour produire);
- en analysant les propres productions des apprenants (réfléchir pour rectifier les erreurs).

Il y a certains éléments lexico-grammaticaux (par exemple la possibilité anaphorique de la transformation verbo-nominale pour entraîner les apprenants à la production de textes qui n'est pas une simple juxtaposition de phrases). A ce titre, il est important d'étudier *l'anaphore conceptuelle* pour son rôle dans le choix du lexique et pour une intervention personnelle. C'est ainsi que les articulateurs logiques et rhétoriques, le *système des temps, les relations temporelles, les phénomènes anaphoriques* doivent faire l'objet de nombreuses séances de réflexion sur des documents authentiques, mais aussi sur les erreurs dans les productions des apprenants [15, p. 157-163].

RÉFÉRENCES

1. BARIL, D.; GUILLET, J., 1975, *Techniques de l'expression écrite et orale*, Editions Sirey
2. BARIL, D., 2002, *Techniques de l'expression écrite et orale*, Editions Dalloz
3. BEACCO, J.C.; DAROT, M., 1977, *Analyse de discours et lecture de textes de spécialité*, BELC
4. BEACCO, J.C.; DAROT, M., 1978, *Pour lire les sciences sociales: une analyse de discours – Approche globale des textes*, BELC.
5. CILIANU-LASCU, C., 1999, « Parafrază textuală și discurs specializat », in *Analele Universității « Spiru Haret »*, Seria Filologie, Limbi și literaturi străine, An I, nr. 1, p. 74 – 84
6. CILIANU-LASCU, C., 2000, « Interaction verbale en différé – la lettre de rappel », in *Dialogos*, 2, p. 27 – 31, Editura ASE, București
7. CILIANU-LASCU, C., 2000, « La macrostructure textuelle – la mise en texte de l'argumentation publicitaire » in *Diversitatea lingvistică și culturală, factor al dezvoltării europene*, Editura ASE, București, p. 313-320
8. CILIANU-LASCU, C., 2004, *Communication d'entreprise: concepts, stratégies, techniques, pratiques*,

Editura InfoMega

9. COURTILLON-LECLERCQ, J. et PAPO, E., 1977, «Le Niveau-Seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants ?», in *Le Français dans le monde*, no. 133, p. 58 – 66
10. CRISTEA, T., 1984, *Linguistique et techniques d'enseignement*, Universitatea din București
11. CUQ, J.-P.;GRUCA, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG
12. DANILO, M.; PENFORIS, J.-L.; LINCOLN, M., 1993, *Le Français de la communication professionnelle*, CLÉ International, p. 42-54
13. GOLLÉ, M., 1973, «Le compte rendu de lecture», in *Le Français dans le monde*, no. 95, 27-29
14. LUNDQUIST, L., 1980, *La cohérence textuelle: syntaxe, sémantique, pragmatique*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
15. MOIRAND, S., 1979, *Situations d'écrit*, CLÉ International
16. MOIRAND, S., 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Coll. F
17. MOREAU, J., 1977, *La contraction et la synthèse de textes*, Nathan, Paris
18. PETROFF, A., 1975, «Méthodologie de la contraction du texte», in *Langue française*, no. 26, p.41-55.
19. PEYTARD, J.; MOIRAND, S., 1992, *Discours et enseignement du français*, Hachette FLE
20. RIEGEL, M.; PELLAT, J.-Ch.; RIOUL, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France
21. RÜCK, H., 1980, *Linguistique textuelle et enseignement du français*, Hatier – Crédif
22. VANOYE, F., 1983, „Fonctions du langage et pédagogie de la communication” in *Pratiques*, no. 40, décembre, p. 37-50
23. WESTPHALEN, M.-H., 1994, *Le Communicator, Guide opérationnel pour la communication d'entreprise*, Ed. Dunod, p. 57-107